

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

***Lecture et enseignement du FLE aux enfants avec des troubles
d'apprentissage***

*Reading skills and specific learning difficulties in French as a
foreign language teaching*

Čtení s porozuměním a žáci s SPU ve výuce francouzštiny

Bc. Magdalena Nemravová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy<sup>[L1]
[SEP]</sup>

Studijní obor: N FJ-PG

2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Lecture et enseignement du FLE aux enfants avec des troubles d'apprentissage* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13.7. 2017

.....

podpis

Poděkování:

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu své diplomové práce, Mgr. T. Klinkovi, Ph.D., za jeho trpělivost, vstřícnost, cenné připomínky a věnovaný čas při zpracování této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Lence Zemanové a Mgr. Magdaleně Kolářové za vynikající spolupráci a vstřícnost při testování nových aktivit se žáky s SPU. V neposlední řadě také děkuji dvěma žákům s SPU za trpělivost, pozitivní přístup a spolupráci při výuce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá výukou dětí s SPU v hodinách francouzštiny jako cizího jazyka, s cílem popsat principy výuky a jednotlivé aktivity, které lze využít zejména při výuce začátečníků, a které byly vyzkoušeny v praxi. Teoretická část nabízí ucelený pohled na problematiku SPU, jejich příčiny, projevy, diagnostiku a zejména reedukační postupy a pomůcky, které jsou v praxi využívány. Poslední část se zabývá problematikou výuky cizích jazyků v kontextu SPU, popisuje základní principy výuky a konkrétní metody dílčích lingvistických oblastí. Praktická část je pojata jako případová studie dvou konkrétních dětí s SPU ve výuce francouzštiny a popis jednotlivých aktivit, které jsou vhodné pro jejich výuku. V závěru práce jsou představeny 2 aplikace, které lze využít jak během výuky ve škole, tak při domácí přípravě, a které díky okamžité zpětné vazbě umožňují dětem pracovat samostatně. Vzhledem k celkovému praktickému zaměření této práce je uváděno mnoho příkladů, které ilustrují jednotlivé SPU tak, aby si čtenář dokázal lépe představit situaci, ve které se tyto děti nachází.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, cizí jazyky, francouzština, čtení, aktivity, reedukace

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the topic of teaching French to children affected by learning disorders. It aims to describe various principles and their application into practice at beginners classes. The theoretical part investigates learning disorders as a whole with their causes, manifestations, diagnose and reeducational techniques and activities that are applied in practice. The last part of the thesis is dedicated to foreign language teaching in the context of learning disorders, fundamental principles and methods of partial linguistic spheres. Further on, the practical part presents a case study of two children with learning disorders during a French class. Individual activities are introduced that are appropriate for their teaching. Finally, two applications suitable for both class at school and home preparation are designed, with their main contribution being the immediate feedback that allows children to work alone. Regarding the rather practical character of the diploma thesis, a great number of examples illustrating various learning disorders are introduced in order for the reader to understand the difficulties that affected children encounter.

KEYWORDS

specific learning difficulties, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, foreign languages, French, reading skills, activities, reeducation

Sommaire

1	INTRODUCTION.....	9
2	DES TROUBLES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE.....	11
2.1	QU'EST-CE QUE LES TROUBLES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE	11
2.2	ÉTIOLOGIE.....	14
2.3	MANIFESTATIONS	15
3	COMMENT REPERER LES TSA	18
3.1	SYMPTOMES PREDICTIFS DES TSA.....	18
3.2	EXAMEN A L'INSTITUT DU CONSEIL SCOLAIRE.....	22
3.3	QU'EXAMINE-T-ON ?.....	23
3.4	RESULTATS DU DIAGNOSTIC	25
4	REEDUCATION DES TSA	29
4.1	PRINCIPES GENERAUX DE REEDUCATION.....	29
4.2	DYSLEXIE.....	31
4.2.1	<i>Manifestations de la dyslexie.....</i>	<i>31</i>
4.2.2	<i>Rééducation de la dyslexie.....</i>	<i>33</i>
4.2.3	<i>Différentes approches.....</i>	<i>39</i>
4.3	DYSGRAPHIE	43
4.3.1	<i>Manifestations de la dysgraphie.....</i>	<i>44</i>
4.3.2	<i>Rééducation de la dysgraphie.....</i>	<i>47</i>
4.4	DYSORTHOGRAPHIE.....	52
4.4.1	<i>Manifestations de la dysorthographe</i>	<i>53</i>
4.4.2	<i>Rééducation de la dysorthographe</i>	<i>54</i>
4.5	TROUBLES MINEURS	60
4.5.1	<i>Dyscalculie</i>	<i>60</i>
4.5.2	<i>Dyspinxie</i>	<i>61</i>
4.5.3	<i>Dyspraxie.....</i>	<i>61</i>
4.5.4	<i>Troubles instrumentaux</i>	<i>62</i>
5	TSA ET LANGUE ETRANGERE	63
5.1	CHOIX DE LA LANGUE ETRANGERE.....	63
5.2	ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FLE ET TSA.....	65

5.2.1	<i>Principes</i>	65
5.2.2	<i>L'acquisition des savoir-faire partielles</i>	69
5.3	ÉVALUATION.....	73
6	PARTIE PRATIQUE : LECTURE ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE AUX ENFANTS	
	AVEC DES TROUBLES D'APPRENTISSAGES	76
6.1	CAS D'UNE JEUNE FILLE ATTEINTE DE DYSLEXIE ET DE DYSORTHOGRAPHIE.....	77
6.2	CAS D'UN JEUNE GARÇON ATTEINT DE DYSLEXIE, DE DYSGRAPHIE ET DE DYSORTHOGRAPHIE	80
7	APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET ACTIVITES DE PHONIE-GRAPHIE	85
7.1	INTRODUCTION A L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DE LA METHODE ANALYTICO-SYNTHETIQUE EN FLE	85
7.1.1	<i>Déduction de la « règle »</i>	86
7.1.2	<i>Cartes récapitulatives des règles</i>	87
7.1.3	<i>Fiche de travail</i>	87
7.2	ACTIVITES DE PHONIE-GRAPHIE	89
7.2.1	<i>Jeu de pinces - Retrouve le graphème manquant</i>	89
7.2.2	<i>Jeu de pinces - Désigne le graphème donné</i>	90
7.2.3	<i>Labyrinthe</i>	91
7.2.4	<i>Chasse aux phonèmes</i>	92
7.2.5	<i>Tape des mains</i>	93
7.2.6	<i>J'ai... qui a... ?</i>	93
7.2.7	<i>Jeu de mémoire</i>	94
7.2.8	<i>Pexetrio</i>	95
7.2.9	<i>Cartes des syllabes</i>	95
7.2.10	<i>Touche le nez</i>	96
7.2.11	<i>Touche la planche</i>	97
7.3	MATERIELS DIDACTIQUES POUR TRAVAILLER LA LECTURE	98
7.3.1	<i>Rue des sons</i>	98
7.3.2	<i>Compteur des syllabes</i>	99
7.3.3	<i>Référentiel des sons</i>	100
7.4	AUTRES ACTIVITES POUR LES ENFANTS AVEC TSA.....	100
7.4.1	<i>Compose le mot - lettres</i>	101
7.4.2	<i>Compose le mot – syllabes</i>	101

7.4.3	<i>Retrouve les mots cachés</i>	102
7.4.4	<i>Chasse aux espaces</i>	102
7.4.5	<i>Compose la phrase</i>	103
7.4.6	<i>Coloriage</i>	103
7.4.7	<i>Jeu de pinces – verbes</i>	104
7.4.8	<i>Bataille navale des verbes</i>	105
7.4.9	<i>Valise</i>	106
7.4.10	<i>Dessine ce que tu dis et dis ce que tu dessines</i>	106
8	APPLICATIONS ET LEUR EMPLOI POUR LES ELEVES AVEC TSA	108
8.1	JAZYKY BEZ BARIER.....	108
8.2	QUIZLET	112
9	CONCLUSION	118
10	RESUMÉ	120
11	BIBLIOGRAPHIE	123
12	SITOGRAFIE	126
13	LISTE D'ANNEXES	128

1 INTRODUCTION

Vu le nombre croissant des enfants diagnostiqués ¹, les troubles spécifiques d'apprentissage sont un sujet de plus en plus discuté. Il est alors important que les enseignants qui font face aux difficultés en résultant, soient bien informés de leurs causes, de leurs manifestations ainsi que des principes de rééducation pour empêcher l'aggravation de la situation et l'échec scolaire éventuel. A présent, il existe un grand nombre de méthodes efficaces ainsi que de matériels didactiques dont les enseignants peuvent se servir pour enseigner aux enfants atteints. ² Cependant, la problématique des TSA en contexte de l'enseignement des langues étrangères reste toujours peu connue. Concernant le choix de la langue étrangère pour les enfants dyslexiques, c'est le plus souvent l'anglais ou l'allemand qui leur est recommandé comme la langue convenable pour les dyslexiques, toutefois sans aucune preuve scientifique. C'est pour cette raison que les articles spécialisés concernant ce sujet se rapportent dans la plupart des cas à ces deux langues.

L'objectif de ce mémoire, comme son titre l'indique, est de présenter les TSA du point de vue de l'enseignement des langues étrangères et de proposer des principes de base, des stratégies et des activités pour enseigner à ces enfants.

Étant assistante de pédagogue à une école primaire, nous travaillons également avec des enfants atteints de TSA pendant les cours de FLE. Pour cette raison, nous étions obligés de chercher des informations concernant ce sujet ainsi que des méthodes et des activités convenantes à ces enfants. Après avoir étudié la littérature spécialisée, nous avons préparé des activités et des jeux pour les dyslexiques que nous avons ensuite réalisés pendant les cours. Pour cela, nous nous sommes inspirées surtout par des matériels didactiques et des activités destinés soit pour la rééducation en tchèque soit pour l'enseignement de l'anglais. Étant étudiante en français et en pédagogie, nous avons ainsi réussi à profiter des connaissances des deux domaines étudiés et à les mettre en pratique.

¹ Švamberg Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p. 11

² Krejčová, Bodnárová a kol., 2014, p. 173-175, 228-230

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons d'abord les TSA d'une manière générale, nous décrirons leurs causes et les domaines de leurs manifestations. Ensuite, dans le troisième chapitre, nous proposerons une liste des symptômes prédictifs et des capacités examinées lors du diagnostic. Dans le quatrième chapitre, nous détaillons des troubles particulières, leurs manifestations et surtout les stratégies de rééducation qui sont employées pour atténuer les manifestations et pour développer les fonctions déficientes. Finalement, nous nous concentrons sur l'enseignement des langues étrangères, sur le choix de langue, sur les principes à suivre ainsi que sur les possibilités d'évaluation des enfants atteints des TSA. Toutes ces informations de la première partie sont importantes pour saisir la problématique des TSA dans son ensemble et nous les mettons en profit dans la partie suivante qui est divisée en trois parties.

Dans la seconde partie de ce travail, nous décrirons, dans le sixième chapitre, deux cas particuliers des enfants dyslexiques. Nous étudierons leurs plans individuels d'éducation, les difficultés qui se manifestent en cours de FLE ainsi que la méthode de travail avec ces deux enfants. Dans le septième chapitre, nous proposerons une partie consacrée à l'introduction à l'apprentissage de la lecture de la méthode analytico-synthétique, nous présenterons quelques matériels didactiques dont les enseignants peuvent se servir ainsi que des activités et des jeux qui tâchent à développer les fonctions atteintes. Finalement, dans le huitième chapitre, nous décrirons deux applications qui offrent plusieurs possibilités d'utilisation et, ce qui est peut-être plus important, permettent aux enfants de travailler en autonomie.

Pour rédiger notre mémoire de master, nous avons puisé essentiellement aux sources tchèques pour respecter la conception de TSA et le contexte de l'éducation en République tchèque. Les trois principales publications dont nous sommes parties sont les suivantes : premièrement, c'est l'ouvrage de Zelinková, « *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností* » ; deuxièmement, c'est la publication de Jucovičová et Žáčková intitulée « *Reedukace specifických poruch učení u dětí* » et la dernière source de ce mémoire est la publication « *Speciální pedagogika v praxi* » de Švamberk Šauerová, Špačková et Nechlebová. Comme dans chaque publication spécialisée, nous aussi, nous commencerons par la définition de sujet de notre travail.

2 DES TROUBLES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE

Pour mieux saisir l'ensemble de la problématique des TSA, nous examinerons tout d'abord ce que sont les troubles spécifiques et comment ils peuvent être diagnostiqués, puis nous étudierons les causes et les manifestations des TSA, avant de présenter des démarches courantes de rééducation. Enfin, nous mettrons toutes ces informations à profit dans la partie pratique de ce mémoire dans laquelle nous étudierons deux cas particuliers d'enfants atteints de TSA et apprenant le Français Langue Etrangère (FLE) ; nous analyserons les manifestations concrètes de ces troubles dans l'apprentissage d'une langue étrangère et déterminerons les stratégies efficaces d'enseignement pour y faire face.

2.1 QU'EST-CE QUE LES TROUBLES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE

Avant d'examiner en détail les troubles spécifiques d'apprentissage, il faut proposer une définition qui saisisse toutes ses spécificités. Rutter (1989) propose la suivante :

*« Les troubles développementaux des apprentissages sont un ensemble de difficultés des apprentissages qui ne peuvent être attribuées ni à un retard intellectuel, ni à un handicap physique, ni à des conditions adverses de l'environnement. Ces difficultés sont inattendues compte-tenu des autres aspects du développement, elles apparaissent très tôt dans la vie et interfèrent avec le développement normal. Elles persistent souvent jusqu'à l'âge adulte ».*³

Les troubles spécifiques d'apprentissages sont également définis dans la CIM-10 (Classification internationale des maladies) où on les trouve sous le terme de « Troubles du développement psychologique ». La CIM-10 propose des critères diagnostiques qui les définissent médicalement.

³ Troubles spécifiques des apprentissages. In: *Inserm: IPubli collections numériques* [online].

- La note obtenue aux épreuves, administrées individuellement, se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et du QI
- Le trouble interfère de façon significative avec les performances scolaires ou les activités de la vie courante
- Le trouble ne résulte pas directement d'un déficit sensorial
- La scolarisation s'effectue dans les normes habituelles
- Le QI est supérieur ou égal à 70⁴

Dans la population courante il y a environ 5 à 10% d'individus ayant des difficultés de lecture et d'écriture. Comme nous avons déjà mentionné, les TSA ne sont pas reliés à l'intelligence mais à un dysfonctionnement du système nerveux central et par conséquent à un trouble des fonctions (perceptive, cognitive et motrice) nécessaires pour l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul. Le cerveau d'une personne affectée fonctionne différemment de celui du reste de la population. Les TAS peuvent se manifester alors chez des individus possédant un potentiel intellectuel moyen et/ou supérieur sans aucun rapport à leur capacité intellectuelle. Parmi les arguments souvent utilisés pour convaincre le grand public se trouve le fait que les TSA apparaissent également chez des personnes célèbres (qui ont connu le succès) comme par exemple J. F. Kennedy, A. Einstein, J. Pasteur et bien d'autres.⁵

La notion des TSA est assez large et comprend des sous-catégories. Celles-ci sont la dyslexie, la dysgraphie, la dysorthographe, la dyscalculie, ainsi que la dyspinxie, la dyspraxie et les troubles instrumentaux (appelés en tchèque *dysmusie*) tous ces troubles sont moins fréquents et moins connus. **La dyslexie** est un trouble qui pose des problèmes lors de l'apprentissage de la lecture (décodage) et assez souvent de l'écriture (codage). **La dysgraphie** est un trouble qui est lié à la forme graphique et à l'aspect visuel de l'écriture. Les personnes **dysgraphiques** ont des difficultés par exemple avec la posture ou les coordinations œil/main. **La dysorthographe** est définie comme un trouble qui influence l'apprentissage des règles grammaticales. Les élèves atteints de dyscalculie ont des problèmes principalement lors des

⁴ Troubles spécifiques des apprentissages. In: *Inserm: IPubli collections numériques* [online].

⁵ Zelinková, Čedík, 2013, p.11-14

cours des mathématiques car ce trouble se manifeste par un dysfonctionnement dans le domaine de la logique, des représentations mathématiques ou de l'orientation sur l'axe numérique. Les troubles moins connus sont ceux liés au dessin (**dysgraphie**), à la motricité (**dyspraxie**) et à la capacité musicale (**troubles instrumentaux**).⁶

Avant de continuer, distinguons trois notions ; **les troubles d'apprentissage spécifiques, les troubles non-spécifiques et les difficultés d'apprentissages**. Les troubles d'apprentissage *ne sont pas spécifiques quand ils apparaissent chez des enfants qui présentent des retards de développement dus à des déficiences intellectuelles ou à des troubles psychopathologiques sévères. Ils sont spécifiques lorsqu'ils apparaissent chez des enfants qui ne présentent ni déficience intellectuelle, ni problèmes psychopathologiques*.⁷ Les troubles d'apprentissages non-spécifiques sont dus à des causes extérieures comme un fort absentéisme scolaire, une névrose, une carence psychique, un déficit visuel ou auditif ou encore un manque d'intérêt et/ou de contrôle de la part des parents quant à la scolarité de leur enfant. Les troubles spécifiques persistent toute la vie. Pour tenter d'atténuer leurs conséquences, une véritable rééducation et des stratégies de compensation sont nécessaires. À la différence des troubles d'apprentissage, les difficultés d'apprentissage peuvent être résolues et éliminées. Ces difficultés d'apprentissage sont le trouble moins grave de ces 3 notions : en effet, il s'agit d'un état temporaire qui ne concerne qu'une seule difficulté particulière (qui ne va pas au-delà d'elle-même).⁸

Dans la partie pratique, nous nous focaliserons sur deux élèves atteints de troubles spécifiques d'apprentissage ; ce sont donc des enfants qui n'ont aucun déficit intellectuel ni psychopathologique. Comme déjà indiqué, il s'agit d'un trouble persistant qui ne disparaîtra pas, mais dont les manifestations peuvent être atténuées par une intervention prompte et adéquate.

⁶ Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p. 26-33

⁷ Définitions générales des troubles d'apprentissage du langage oral et écrit. *Résodys* [online]

⁸ DELCOR, Frédéric, ed. *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage* [online]., p. 11

2.2 ÉTIOLOGIE

Comme nous l'avons déjà mentionné, les TSA sont liés au déficit de la perception auditive, visuelle, de la capacité de concentration et de la fonction motrice. Ce déficit est causé par des changements neurobiologiques du système nerveux central. Mais que provoquent ces changements ? Les réponses des spécialistes sont loin d'être unanimes. En général, nous pouvons classer les causes des TSA en 4 catégories ; la cause encéphalopathique, biologique, héréditaire et la cause mixte.⁹

La cause encéphalopathique représente 50% des cas. Il s'agit de petites lésions cérébrales apparaissant au cours du développement prénatal, périnatal ou postnatal. Il faut ici souligner le lien entre les TSA et ce qui est appelé en tchèque LMD (dysfonctionnement cérébral léger¹⁰) ; les deux sont souvent liés. En réalité, il est possible que les TSA se manifestent, mais cela n'est pas systématique, chez des enfants atteints de LMD ; de même, le LMD peut être l'une des causes des TSA.¹¹

Les causes biologiques sont mentionnées par plusieurs spécialistes qui attirent l'attention sur la diversité des facteurs biologiques de chaque individu. Ils soulignent notamment les différences génétiques et cérébrales. Dès la fin du XXe siècle, des auteurs proposent une théorie selon laquelle un gène pourrait être la cause des TSA. Tous les spécialistes ne sont pas d'accord sur ce point : pour certains plusieurs gènes sont en cause.¹²

L'hérédité qui peut également être la cause des TSA. Les antécédents familiaux ont montré que les mêmes difficultés étaient apparues chez les parents des enfants diagnostiqués. Dans la génération actuelle des parents, des personnes ont certainement connu des difficultés lors de leur apprentissage scolaire sans jamais être diagnostiquées dyslexiques. Il faut prendre en compte l'évolution des outils diagnostiques qui permettent une révélation plus subtile des manifestations des TSA. Lors de la réunion diagnostic chez un psychologue, il est important d'être attentif aux moindres manifestations de difficultés chez les parents et de les signaler.

⁹ Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p. 22

¹⁰ lehká mozková dysfunkce

¹¹ Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p.23

¹² idem

Selon les scientifiques, au sein d'une famille où se trouve une personne ayant des TSA, il y a environ 40% de chance pour que ces TSA se manifestent aussi chez un autre membre de la famille. Chez des jumeaux, la probabilité est de 90%.¹³

La cause mixte : La dernière des causes des TSA combine celles mentionnées ci-dessus. Cela signifie que les troubles apparaissent suite à quelques unes des causes précédemment évoquées ou à la combinaison de toutes. Dans les anamnèses peuvent être mentionnés par exemple les difficultés spécifiques chez les parents, la grossesse problématique, les complications pendant l'accouchement, les infections et autres. Le nombre total de personnes atteintes de TSA et dont la cause est combinée est estimé à environ 15%.¹⁴

Nous avons montré que les TSA sont un trouble dont les causes sont internes. Cependant il est vrai qu'il existe plusieurs facteurs externes qui peuvent considérablement influencer les manifestations concrètes de ces troubles. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer les stratégies éducatives employées à l'école, le milieu social de la famille, la motivation, la communication entre l'école et la famille. Ces facteurs peuvent avoir un effet négatif et aggraver les lésions déjà existantes. Ces facteurs peuvent aussi avoir une influence positive et neutraliser complètement ou partiellement ces lésions. Il s'agit donc d'un problème multifactoriel et il nous faut l'appréhender comme tel pour tenter de le résoudre.

2.3 MANIFESTATIONS

Nous avons déjà mentionné que le cerveau d'un enfant atteint des TSA ne fonctionne pas de la même manière que le cerveau de la majeure partie de la population. Il est différent par sa fonction ainsi que par sa structure, ce qui influence le développement des processus cognitifs auxquels appartiennent entre autres la perception auditive et visuelle, la capacité de concentration, et la fonction motrice.¹⁵

¹³ Zelinková, Čedík, 2013, p. 15-18; Švamberg Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p.23

¹⁴ Švamberg Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p.23

¹⁵ Zelinková, Čedík, 2013, p. 16

La **perception auditive** comprend l'orientation acoustique, la différenciation auditive des sons, des tons, des phonèmes, des syllabes, des mots ainsi que des phrases entières. Elle est également liée à la capacité d'analyse et de synthèse auditive, à la perception du rythme et à la mémoire auditive. Étant donné que ces compétences sont clés pour l'apprentissage d'une langue étrangère, les enfants atteints des TSA commettent un grand nombre de fautes.¹⁶

La **perception visuelle** est liée à l'orientation dans l'espace (par exemple dans le texte), à l'orientation droite/gauche, aux mouvements oculaires. Comme la perception auditive, la perception visuelle concerne la mémoire et la différenciation mais des couleurs, des tailles, des formes, des objets similaires ou inversés.¹⁷

La **capacité de concentration** pénètre tous les niveaux de l'apprentissage. Elle influence la mémoire, le raisonnement, la parole et les « représentations mathématiques ». La mémoire et le processus de mémorisation et de maintien de l'information sont indispensables de l'apprentissage ainsi qu'à la réussite scolaire. Sans capacité de mémorisation l'apprentissage est impossible. Bien sûr, la mémoire des dyslexiques fonctionne, mais elle fonctionne différemment. Il faut plus de temps, plus de révisions et, dans la plupart des cas, des stratégies spéciales pour l'automatisation et la mémorisation des nouvelles connaissances et des règles. Le raisonnement logique et, un peu plus tard, le raisonnement abstrait, se développent au cours de la scolarisation obligatoire. Leur trouble rend l'apprentissage plus difficile et ralentit la compréhension de la problématique. Concernant la parole, le dysfonctionnement se trouve dans le lexique et son emploi approprié ainsi que dans la capacité à communiquer et à articuler. La capacité de concentration touche également la pensée mathématique qui est nécessaire pour comprendre des notions comme *plus*, *moins*. Les déficits dans ce domaine se manifestent principalement en cours de mathématiques.¹⁸

Toutes ces fonctions sont nécessaires à l'acquisition des savoir-faire de base scolaires (lecture, écriture, calcul). Leur dysfonctionnement fait obstacle au processus d'apprentissage. Un enfant atteint de TSA doit fournir des efforts considérables pour atteindre le même niveau

¹⁶ Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 11

¹⁷ idem

¹⁸ idem, p. 11-12

que les autres enfants voire un niveau inférieur. Nous étudierons en détail toutes ces fonctions plus tard dans le cadre de l'étude des manifestations et la rééducation des TSA.

Il ressort de ce premier chapitre que les troubles spécifiques d'apprentissage sont un sujet actuel avec lequel chaque enseignant devrait être familiarisé. Il faut souligner qu'il ne s'agit pas d'un état passager ni guérissable et que l'enfant atteint risque d'affronter l'échec scolaire même si ces capacités intellectuelles sont moyennes voire supérieures. Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enfant atteint sera en difficulté par manque de perception auditive et visuelle, ces difficultés l'empêchant de s'orienter soit dans un texte, soit à l'oral. Une capacité de concentration et d'organisation du travail faibles peuvent lui poser problème tout au cours de sa scolarité, même lors des activités les plus simples (comme la prise en note des devoirs ou la participation à un travail de classe. Le processus affaibli de l'automatisation exige des révisions plus fréquentes des connaissances pour les retenir et pour pouvoir les mettre en pratique.

Après avoir défini ce que sont les troubles d'apprentissages et les domaines dans lesquels ils se manifestent, il est temps d'expliquer comment reconnaître les premiers symptômes et comment réagir dans une telle situation. Il est indéniable que ces informations peuvent également être utiles pour les enseignantes de FLE. D'ailleurs, chez les enfants à haut potentiel intellectuel qui possèdent des compétences permettant de compenser leurs troubles, il est tout à fait probable que les TSA ne se manifestent qu'au moment où les exigences sont plus complexes, comme par exemple dans le cadre des cours de langue étrangère.¹⁹

¹⁹ Zelinková, Čedík, 2013, p. 104

3 COMMENT REPERER LES TSA

Le diagnostic fait bien évidemment partie intégrante de la problématique des TSA. Le tout premier enfant dyslexique en République tchèque a été diagnostiqué en 1952 dans un foyer d'enfant. Depuis lors, le diagnostic ainsi que la rééducation se développent sans cesse et de nouvelles solutions sont peu à peu mises en pratique. Au départ, l'attention était portée principalement sur les écoles primaires, puis elle s'est déplacée progressivement vers les écoles secondaires et vers les universités. Dans les années 90, des outils de diagnostic ont été proposés aux pédagogues des écoles maternelles pour repérer les enfants en difficultés afin de prévenir les échecs scolaires.²⁰

D'après la définition de Hartl et Hartlová (2010) ces outils prennent la forme d'une activité permettant la constatation, des manifestations et des symptômes du trouble ayant pour objectif de découvrir les causes de ce trouble, mais aussi ses possibles traitements. Ces outils permettent aussi de déterminer les délais de guérison²¹.

Aujourd'hui, le diagnostic est effectué par **l'institut de conseil scolaire**²² (un cabinet de consultation pédogogico-psychologique²³ et un centre pédagogique spécial²⁴). Toute une équipe de spécialistes (un psychologue, un éducateur spécialisé, un travailleur social et éventuellement un médecin) prend part à ce processus de diagnostic.

3.1 SYMPTOMES PREDICTIFS DES TSA

Il appartient à l'enseignant de dépister en observant l'enfant et si possible, en ramassant ses documents de travail et en prenant note des situations ou manifestations alarmantes, le tout pour faciliter le travail du psychologue chargé du diagnostic. Si les difficultés persistent, il se doit de prévenir les représentants légaux de l'enfant, qui décident eux-mêmes de se rendre ou non au centre de consultation.

²⁰ Zelinková, Čedík, 2013, p. 14

²¹ Ceci est la définition générale du diagnostic ; on ne parle pas de « guérison » dans le cas des TSA

²² školské poradenské zařízení

²³ Pedagogicko-psychologická poradna

²⁴ Speciálně pedagogické centrum

Si l'enseignant a des doutes, il doit se concentrer plus minutieusement sur les **symptômes principaux** qui peuvent apparaître dès la 1^{ère} année de scolarisation.

Les difficultés lors de la lecture :²⁵

- les performances en lecture sont plus faibles encore que dans les autres domaines
- l'association entre le phonème et le graphème est lente/faible ; l'enfant a des difficultés à mémoriser de nouvelles lettres et les confond
- en langue étrangère, particulièrement en français, le lien entre le phonème et le graphème, s'il est différent de la langue maternelle, ne se forme pas de manière spontanée et l'enfant n'arrive pas à déchiffrer les mots ce qui rend encore plus difficile tous son travail avec un texte
- en tchèque mais aussi en langue étrangère, l'élève devine le texte ou il l'apprend et récite par cœur ; si le texte change, il échoue
- il lui est difficile de former des syllabes ; il épèle avec de grandes difficultés
- il n'est pas capable de suivre la lecture d'autrui, d'une part parce qu'il ne lit pas lui-même et d'autre part parce qu'il a des difficultés à se concentrer sur une activité ; il n'arrive pas à contrôler/diriger ses mouvements oculaires sur une ligne
- il utilise la « double lecture » ; tout d'abord il lit les mots à voix basse, puis il lit le mot entier à voix haute (cette démarche est fréquente, mais elle disparaît chez la plupart des enfants disparaît au cours de la 1^{ère} année, tandis que chez les dyslexiques, cela persiste plusieurs années
- le sens du texte lu échappe à l'élève de manière évidente ; il n'est pas capable de comprendre même des textes très courts (comme par exemple une consigne)
- en langue étrangère, l'enfant a des grandes difficultés à comprendre un texte, une phrase, un mot écrit, même s'il le connaît à l'orale ; par exemple « *J'ai un frère, je n'ai pas de sœur.* » une phrase écrite que l'enfant n'arrive pas à déchiffrer même s'il la connaît à l'oral dès les premiers cours
- en langue étrangère, l'enfant n'arrive pas à s'orienter dans un texte, par exemple lors d'un exercice écrit où il faut classer des mots en catégories (animaux, vêtements,

²⁵ Zelinková, 2003, p. 59

nourriture), il échoue, non pas parce qu'il ne les connaît pas, mais parce qu'il se perd dans les mots proposés et ne travaille pas de manière systématique

Les difficultés d'écriture :²⁶

- l'enfant tient l'instrument d'écriture de manière incorrecte voire convulsive
- l'enfant appuie excessivement sur l'instrument d'écriture, n'est pas capable d'écrire un mot de manière continue
- il a des difficultés à mémoriser et à imiter les formes des lettres
- l'écriture est tremblante voire illisible
- les lettres sont de taille différentes
- la réécriture est inefficace, quelque fois même moins réussie que la première
- lors de la dictée, l'enfant souvent n'écrit que quelques lettres qui correspondent à un son accentué
- en langue étrangère, s'il y a des lettres différentes, l'enfant les apprend avec difficultés ; en français – *œ, ç, à, ù, è, î, ë* etc.)
- en langue étrangère, l'enfant a des grandes difficultés à mémoriser le lien entre le phonème et le graphème, notamment s'il existe plusieurs graphèmes pour un seul phonème (*/o/ o, au, eau*)

Les difficultés en mathématiques :²⁷

- les représentations mathématiques non numériques ne sont pas formées, cela veut dire que l'enfant ne comprend pas les notions de *plus - moins, plus petit - plus grand, plus long - plus court* et autres.
- il n'est pas capable de catégoriser des objets selon un trait/signé donné
- il a des problèmes d'orientation dans l'espace et de compréhension de notions comme *en haut-en bas, devant-derrière, premier-dernier, à droite-à gauche*
- les nombres ne sont pas bien retenus et il n'arrive pas à associer un nombre à un nombre d'éléments correspondants

²⁶ Zelinková, 2003, p. 59

²⁷ idem, p. 59-60

- en langue étrangère, l'enfant a des difficultés à apprendre les nombres – il les confond (25 – 52, 2-12), en apprenant les nombres à plusieurs chiffres, il saute des 0 quand il n'est pas prononcé (*deux mille quinze* - 2015 - 215)
- en langue étrangère, il peut aussi avoir du mal à apprendre l'heure, en français notamment les formes contenant *moins* (*onze heures moins dix*, il écrit 11h10)

Autres difficultés :²⁸

Selon Zelinková (2003), les difficultés suivantes se manifestent avec les TSA et, bien qu'il n'y ait aucun rapport apparent, elles font partie, dans la plupart des cas, des troubles observés :

- les problèmes de concentration ; l'enfant souvent dérange, est agité et n'est concentré sur une activité que de courte durée
- la perception auditive est faible ; l'enfant n'est pas capable de faire l'analyse et la synthèse d'un mot ou n'arrive pas à identifier le premier et le dernier phonème
- le déficit de perception visuelle lui pose problème pour retrouver les concordances ainsi que les différences entre une image et un texte et l'enfant a du mal à percevoir les détails
- le lexique est faible, le sens du langage peut être insuffisant et la prononciation des mots plus longs paraît difficile
- des problèmes se posent lors de la perception et de la reproduction du rythme (en langue étrangère, il a des problèmes à prononcer les phonèmes étranges par exemple /y/, /w/, /ɥ/, les nasals ; il peut également avoir des difficultés à reproduire l'intonation)
- l'enfant souffre de troubles de l'orientation dans l'espace, par exemple pendant lors d'une activité physique (en langue étrangère il a des difficultés à apprendre les prépositions de lieu, les directions)
- il peut y avoir un besoin chez lui de s'imposer lors d'une activité dans laquelle les troubles ne se manifestent pas

²⁸ Zelinková, 2003, p. 60-62

3.2 EXAMEN A L'INSTITUT DU CONSEIL SCOLAIRE²⁹

Le diagnostic qui est effectuée à l'institut de conseil scolaire comporte **3 phases**.³⁰

La première phase est basée sur **l'obtention de données diagnostiques**, le choix des méthodes et des outils appropriés, sur l'observation de l'enfant et sur la création de situations dans lesquelles se manifeste le comportement qu'il s'agit d'observer.

La deuxième phase consiste en **interprétation** de ces données. Le psychologue examine les comportements et les états de l'enfant en contexte pédagogique-social. L'individu est comparé avec d'autres personnes de la population du groupe étalon sur différents critères (ex : la vitesse de la lecture, ceci est appelé l'analyse individuelle. Puis vient l'analyse intra-individuelle qui consiste à analyser les résultats d'un individu par rapport à ses propres résultats dans le temps.)

A la fin du processus de diagnostic, le spécialiste rédige **le rapport final**³¹ et pose le pronostic qui devient la base pour la détermination des démarches suivantes et pour le plan d'éducation individuel

Lors d'un examen chez un spécialiste, il faut examiner les antécédents familiaux de l'enfant. L'anamnèse est concentrée surtout sur les manifestations des difficultés analogues chez d'autres membres de la famille, sur le déroulement de la grossesse et de l'accouchement, sur les maladies et, sur le développement du langage et de la motricité de l'enfant.³²

Tout au long de l'examen, les émotions et le comportement de l'enfant, la manière dont il résout les problèmes, ainsi que la façon dont il réagit sur à divers stimulants sont observés.

L'examen lui-même se focalise sur les domaines clés de l'apprentissage. Il s'agit de la lecture, de l'écriture, de la parole, de la motricité, des capacités mathématiques, de l'orientation

²⁹ školské poradenské zařízení

³⁰ Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p. 50

³¹ voir annexe III

³² idem

spatiale, de l'orientation de droite/gauche et finalement, du niveau de perception auditive et visuelle.³³

3.3 QU'EXAMINE-T-ON ?

Lors de l'**examen de lecture**, sont observées les caractéristiques élémentaires telles que la vitesse, l'exactitude, la technique et la compréhension de l'écrit. Pour ce diagnostic, des textes standardisés de difficultés différentes sont utilisés. Pendant 3 minutes, l'enfant lit un texte ; lors de sa lecture, l'examineur note le nombre de mots lus en une minute et déduit les mots mal lus. Le nombre de mots lus lors de la première minute est exprimé par le coefficient de lecture. La vitesse de 60-70 mots par minute est considérée comme tolérable du point de vue social ; à cette vitesse, l'enfant peut déjà comprendre de nouvelles informations. En général, c'est à la fin de la deuxième année que l'enfant est capable de lire si rapidement. Néanmoins, la vitesse elle-même ne garantit pas la qualité de la lecture, puisque sans compréhension, la lecture n'est que mécanique. Pour savoir si l'enfant comprend ce qu'il lit, l'examineur lui pose des questions et/ou lui demande de résumer.³⁴

L'**examen d'écriture** se focalise sur la forme graphique, orthographique et sur le contenu de l'écrit. Pour l'analyse de l'écrit, les examinateurs emploient les outils suivants : la transcription (en tchèque nous comprenons cette notion sous un double sens *opis* et *přepis* qu'il faut distinguer lors du diagnostic), la dictée et la rédaction sur un sujet de son choix (par exemple « Qu'est-ce que tu aimes faire ? »). L'examineur évalue d'une part la graphie de l'expression écrite, et d'autre part l'orthographe.³⁵

³³ Zelinková, 2003, p. 62

³⁴ idem, p. 62-63

³⁵ idem, p. 63-64

L'examen de **perception auditive** diffère selon l'âge de l'enfant.³⁶

- L'enfant d'âge préscolaire devrait savoir identifier si le phonème donné fait parti du mot prononcé, par exemple : « *Tu entends le /k/ dans le mots škola?* », « *Tu entends le /y/ dans le mots tu ?* »
- Lors de l'examen de la différenciation auditive des « mots insensés³⁷ » (l'adaptation en tchèque du test de Wepman par Matějček), l'enfant doit indiquer si 2 mots prononcés sont identiques ou pas, par exemple *dynt - dint, pstref - stref, šní – šní*.
- on vérifie l'identification du premier et du dernière phonème d'un mot, par exemple « *Quel son entends-tu au début du mots kniha ?* », « *Quel son entends-tu au début du mot français ?* »
- L'examen de l'analyse et de la synthèse auditive peut être effectué dès la fin de la première année scolaire. Au cours, de cette épreuve, l'enfant doit prouver qu'il sait découper des mots en lettres et à l'inversement qu'il sait composer un mot avec des lettres prononcées de manière isolée. Lors de l'analyse, l'examineur prononce des mots isolés et l'enfant les épelle par exemple : *sám s-á-m, vosa v-o-s-a, cibule c-i-b-u-l-e*. L'examen de la synthèse est effectué dans l'autre sens, l'examineur prononce des lettres isolées et l'enfant doit recomposer un mot et indiquer, par exemple : *s-á-l sál, n-o-h-a noha, k-o-l-e-n-o koleno*.
- L'examen de la différenciation auditive des mots existants a été créé par Zelinková. Il s'agit du même principe comme chez des « mots insensés » mais cette fois l'examineur cite des mots existants que l'enfant connaît.
- Le niveau de mémoire auditive est détecté par une simple répétition de mots et de phrases.

Lors d'un examen de la perception visuelle l'enfant indique si les symboles qui sont différents selon l'axe horizontal ou vertical sont pareils ou différents. Ce test est utilisé pour le diagnostic de la dyslexie bien que le rapport étroit entre les deux soit discutable.³⁸

³⁶ Zelinková, 2003, p. 67-69

³⁷ des mots qui n'existent pas ; l'enfant ne peut pas s'appuyer sur ses connaissances

³⁸ Zelinková, 2003, p. 69

Le diagnostic de l'orientation droite/gauche et de l'orientation spatiale peut être posé à l'issue de 3 examens. Tout d'abord, l'enfant doit s'orienter dans un dessin carré. Le spécialiste lui demande par exemple d'indiquer où se trouve l'angle supérieur gauche, l'angle intérieur droit. Ensuite, il s'agit de vérifier que l'enfant sait désigner les parties de son corps, grâce à une consigne telle que « *lève la main gauche, avec la main gauche montre ton genou droit* ». Enfin, l'enfant doit être capable d'indiquer les parties du corps d'une personne assise en face de lui. Il suit les consignes de l'examineur ; « *avec ta main droite montre ma main droite, avec ta main gauche montre mon oreille droite* ». ³⁹

Les capacités mathématiques sont décomposées en plusieurs sous-catégories ; le diagnostic doit être effectué par chacune d'entre elles. L'examen se focalise alors sur les capacités intellectuelles et langagières, sur la perception, l'orientation spatiale et sur la motricité. Pour le sujet de notre mémoire, la dyscalculie n'est pas un trouble aussi important que la dyslexie, la dysgraphie ou la dysorthographe. C'est la raison pour laquelle nous ne développerons pas plus à ce sujet. ⁴⁰ (Pour plus d'informations, voir l'ouvrage de Zelinková, 2003)

3.4 RESULTATS DU DIAGNOSTIC

Le centre au sein duquel le diagnostic est effectué rédige **le rapport final** ⁴¹ qui comprend l'état civil de l'enfant, l'anamnèse familiale et scolaire, le résumé de l'examen, la conclusion, la recommandation pour la rééducation avec un éducateur spécialisé ainsi que pour l'approche individuelle pendant les cours, le tout avec l'accord d'un représentant égal ou de l'enfant s'il est majeur. Sur la base de ce rapport, les enseignants des matières qui seront prises en considération rédigent **un plan d'éducation individuel** ⁴². Étant donné que ce plan concerne aussi l'enseignant de la langue étrangère (si l'enfant bénéficie des facilités pour cette matière), nous trouvons important de donner des précisions sur la manière dont il est formulé. ⁴³

³⁹ Zelinková, 2003, p. 70

⁴⁰ idem, p. 65-67

⁴¹ voir annexe III

⁴² individuální vzdělávací plán

⁴³ Individuální vzdělávací plán. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online].

Sans diagnostic l'enfant ne peut profiter que des mesures de soutiens du premier degré qui ne sont pas suffisantes pour une personne atteinte de TSA. Son importance repose alors sur le fait qu'elle donne le droit à l'enfant d'être éduqué de manière adaptée à ses besoins spécifiques. C'est donc sur la base du diagnostic que sont choisies les mesures de soutien et que le plan d'éducation individuel est élaboré, déterminant les objectifs à atteindre, les stratégies d'enseignement, et les méthodes d'évaluation. Selon le nouvel arrêté č. 27/2016 Sb., il existe désormais **5 degrés de mesure de soutien**. Les mesures de soutien dépendent du degré de soutien défini par l'institution de conseil scolaire. Le plan d'éducation individuel est proposé par le spécialiste uniquement à partir du second degré.⁴⁴

Si les représentants légaux sont d'accord, le plan d'éducation individuel⁴⁵ est proposé par le professeur principal, l'éducateur spécialisé, le conseiller d'éducation ainsi que par tous les professeurs qui enseignent les autres matières. Selon la loi scolaire, ce plan comprend l'état civil de l'enfant, la recommandation de l'institution de conseil scolaire, la justification de l'attribution du plan, les priorités de l'enseignement, les matières touchées par un enseignement spécifique, et enfin les mesures concrètes de soutiens. Parmi ces mesures se trouvent les méthodes appliquées, le contenu de l'enseignement modifié, la modification des objectifs d'enseignement, l'organisation de l'enseignement, le contenu des travaux à réaliser, les critères d'évaluation de l'élève, et le matériels didactique. Ce document comprend également des informations concernant l'équipe pédagogique, les formes de communications et de coopération avec les représentants légaux et, éventuellement, un accord entre l'enseignant et l'élève. La dernière partie du plan comprend la liste détaillée des matières scolaires dans lesquelles les mesures de soutien sont appliquées.⁴⁶

⁴⁴ Individuální vzdělávací plán. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online].

⁴⁵ voir annexes I et II

⁴⁶ Plány IVP a PLPP. *Metodický portál RVP: Digifolio* [online].

Sur la base du rapport final de l'institut du conseil scolaire, l'enseignant de langue étrangère peut proposer les solutions suivantes pour s'adapter aux TSA de l'enfant :⁴⁷

- si l'enfant est à l'aise avec l'approche orale/auditive pour apprendre le lexique, les expressions et les phrases entières, on peut lui donner la possibilité de les enregistrer sur un dictaphone, de les répéter à haute voix, d'utiliser l'ordinateur, d'enregistrer les pistes de la méthode sur un portable ou sur un baladeur
- ne pas obliger l'enfant à la traduction littérale
- écouter fréquemment et de manière répétitive
- introduire pendant les cours de comptines, des chansons etc.
- se focaliser sur une utilisation pratique de la langue
- limiter la lecture des textes plus longs
- souligner et surveiller la prononciation exacte
- introduire des exercices où l'enfant complète des mots dans les phrases
- associer des mots/des phrases aux images
- préférer l'interrogation orale à l'interrogation écrite
- respecter le rythme lent du travail
- tolérer l'écriture phonétique dans les tests
- corriger mais ne pas évaluer les fautes spécifiques
- limiter la longueur des tests, des devoirs
- accorder un temps supplémentaire pour tout ce qui est écrit et pour l'autocorrection
- féliciter les moindres progrès
- accorder l'aide d'un assistant pédagogue
- modifier des objectifs du cours

Bien sûr, les manifestations des TSA sont assez différentes et il faut chercher des méthodes efficaces qui conviennent à chaque individu atteint. La liste proposée ci-dessus contient les principes généraux pour leur enseignement.

⁴⁷ TALANDOVÁ, Mgr. Markéta a Mgr. Hana LUŽNÁ. Jak napsat Individuální vzdělávací plán: metodická příručka. In: *Inkluzivní škola* [online].

Dans ce chapitre, nous avons étudié les symptômes prédictifs des TSA, les bases du processus de diagnostic et avons repéré les personnes concernées dans ce processus. Comme nous l'avons précisé, le diagnostic des TSA est clé pour la scolarité de l'enfant ; sans cela, il ne peut profiter d'aucune mesure de soutien. Après l'examen à l'institut du conseil scolaire, le plan d'éducation individuel est rédigé par tous les enseignants concernés ainsi que par le conseiller d'éducation et l'éducateur spécialisé. Pour comprendre les difficultés que les enfants atteints affrontent au quotidien, nous allons maintenant analyser les manifestations concrètes de ces TSA et les principes de rééducation.

4 REEDUCATION DES TSA

Dans ce chapitre, nous proposerons une classification des TSA, nous analyserons leurs manifestations et reviendrons sur les exercices de rééducation effectuées lors des séances avec un éducateur spécialisé.

Une fois le diagnostic posé et l'obtention du rapport final de l'institut de conseil scolaire obtenu par l'enseignant, l'enfant a le droit de profiter des mesures de soutien définies par le spécialiste. Il existe plusieurs degrés de soutien : les mesures de soutien du premier degré sont proposées directement par l'enseignant et servent principalement à surmonter des difficultés d'apprentissage momentanées. Dans le cas où les difficultés persistent, l'enfant est soumis à un examen plus complexe à l'institut de conseil scolaire.⁴⁸

À partir du deuxième degré de soutien, l'enfant bénéficie d'un intervenant pédagogique spécialisé doté des compétences renforcées dans le domaine concerné qui va appliquer avec lui des méthodes spécifiques de rééducation.⁴⁹

La rééducation est un processus qui comprend des méthodes et des démarches de d'éducation spécialisée permettant de développer certaines fonctions trop faibles chez l'enfant atteint et pourtant indispensables à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Le résultat ne se limite évidemment pas uniquement au développement de ces fonctions et à l'acquisition des compétences nécessaires ; la rééducation compense également les difficultés résultantes des TSA.

4.1 PRINCIPES GENERAUX DE REEDUCATION⁵⁰

La rééducation étant toujours adaptée au cas par cas, il n'existe aucune conception unifiée de ce processus. Le pédagogue doit se baser sur le rapport final de l'institut de conseil

⁴⁸ Podpůrná opatření. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online].

⁴⁹ Stupně podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online].

⁵⁰ Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 27-32

scolaire qui propose une recommandation de rééducation, de méthodes et d'évaluation de l'enfant. Il s'agit de mener une réflexion sur la gravité du trouble, sur le niveau des fonctions perceptives et motrices, sur les capacités intellectuelles ainsi que sur les manifestations particulières des TSA.

Il faut bien distinguer la notion de la rééducation et celle de cours de rattrapage. La différence repose sur les méthodes employées pour développer les fonctions perceptive et motrices ; les cours de rattrapage sont complémentaires au cours classique et suivent simplement le contenu des cours principaux sans aucun approfondissement. Il est ainsi nécessaire de souligner que les simples cours supplémentaires n'ont pas le même effet que l'emploi des méthodes de la rééducation et qu'ils ne contribuent pas à la rééducation des fonctions atteintes.

Il est nécessaire de **débuter à un niveau que l'enfant bien maîtrise**, et qui se complexifie progressivement. Cela permet à l'enseignant d'évaluer le niveau de l'enfant et de le motiver dès le début de la rééducation. Le niveau de l'enfant à l'instant T est également à respecter au cours de la scolarisation classique et lors de l'évaluation de ses performances.

La rééducation doit commencer par **l'entraînement des fonctions perceptives/motrices** qui sont à la base des troubles. C'est pourquoi elles doivent être développées tout au long de la rééducation.

L'un des principes clés de la rééducation est **l'approche multisensorielle**. Il s'agit d'intégrer tous les sens autant que possible (la vue, l'ouïe, le toucher) et de les combiner avec des gestes et des mouvements lors de l'apprentissage ; ainsi, les stimulants ne sont pas unilatéraux. Grace à l'intégration des sens, des mouvements et du rythme l'enfant peut fixer plus facilement les nouvelles connaissances.

Au bout d'un certain temps, l'éducateur spécialisé doit **évaluer l'efficacité** de la rééducation et entreprendre si besoin un changement dans les stratégies et/ou des outils sans effet. Pour cette raison il est recommandé de prendre en note les méthodes et des exercices employés ainsi que les performances de l'enfant pour chacun d'entre eux.

Pour que la rééducation soit optimale, **la communication et la coopération** de l'école avec la famille est indispensable. Il est important de tenir les parents au courant des principes des exercices que l'enfant doit faire à la maison ; il faut également leur expliquer l'importance de la famille du soutien de la famille dans les résultats de la rééducation ainsi que du temps consacré à la préparation à la maison.

Nous proposerons maintenant, la classification des troubles spécifiques d'apprentissage, leur définition, leurs manifestations ainsi que les principes de la rééducations d'une manière qui pourrait sembler peut-être trop détaillé ; en effet, il est indispensable que l'enseignant connaisse parfaitement ces troubles pour ne pas faire l'erreur d'évaluer les fautes typiques de la part d'un enfant atteint, comme par exemple l'omission de lettres, l'écriture phonématique, l'invention de fins de mots, la mauvaise prononciation, ou encore les difficultés dans l'application des règles à l'expression écrite.

4.2 DYSLEXIE

Le premier des troubles que nous analyserons est la dyslexie. Il s'agit d'un trouble qui affecte **la lecture** (le décodage) et **l'écriture** (le codage) et qui rend ces deux performances très difficiles, pour certains presque impossibles. Plus précisément « *La dyslexie est une difficulté spécifique d'apprentissage du langage écrite, rencontrée chez des enfants dépourvus de déficit sensoriel ou moteur, d'un niveau intellectuel global normal et normalement scolarisés depuis plus d'un an, caractérisée par des erreurs soit dans l'enchaînement des graphies (« pratir » pour « partir », soit dans la transcription graphique des phonèmes (« crain » pour « train »).* »⁵¹

4.2.1 MANIFESTATIONS DE LA DYSLEXIE⁵²

Pour pouvoir respecter les troubles lors de l'enseignement et pour travailler efficacement avec les enfants, il est nécessaire, bien sûr, de connaître leurs manifestations. La

⁵¹ Cruziat, Lassere, 2000, p.76-77

⁵² Zelinková, 2003, p. 41-42

dyslexie affecte principalement la rapidité de lecture, son exactitude, la technique et la compréhension du texte.

Concernant **la vitesse de la lecture**, l'enfant déchiffre et épelle des lettres avec difficulté et la lenteur. Il doit pour cela fournir un effort considérable et il ne lui reste alors plus de concentration pour la compréhension. Ce trouble se manifeste également par une précipitation lors de la lecture qui force l'enfant à relire plusieurs fois certaines phrases, rendant également la compréhension difficile. L'enfant peut aussi s'imaginer des mots entiers ou des fins des mots, par exemple (*chaussettes – chaussures, grand – gros*). Il se peut que l'enfant lise à une vitesse appropriée mais sans être capable de saisir le sens du contenu : il ne fait alors que transférer la forme écrite à la forme acoustique.

Les dyslexiques **confondent** souvent **des lettres semblables** par leurs formes écrites comme *p-q-b-d*, *s-z* ou acoustiques/sonores comme *t-d*, *b-d*, *f-v*. La confusion s'effectue souvent selon l'axe soit horizontal (*a—e*, *b—q*) ou verticale (*s | z*, *b | d*, *q | p*). Cependant, il faut souligner que la simple confusion de lettres similaires ne signifie pas forcément qu'il y a TSA puisque presque tous les enfants en début de scolarisation ont des difficultés à distinguer les lettres *b – d*, par exemple. En français, nous pouvons mentionner par exemple des confusions telles que *poisson – boisson, boire – poire*.

Concernant **la technique de la lecture**, il faut prendre en compte la méthode utilisée pour enseigner. Aujourd'hui, l'enseignement de la lecture s'effectue grâce à la méthode pour analytico-synthétique, génétique ou globale⁵³. La première est fondée sur l'épellation successive des syllabes (*ma-min-ka – maminka, mè-re – mère, pré-fé-ré - préféré*). Dans le cas où l'enseignant emploie cette méthode, il existe un risque de « double lecture » par l'enfant. Cependant, cette double lecture est tout à fait courante, même « normale », si l'enfant apprend la méthode génétique. Il ne s'agit dans cette méthode pas de syllabes, mais l'enfant épèle directement des lettres qu'il réunit en mot (*m-r-a-k – mrak*). Cette méthode est aujourd'hui conçue comme intuitive et naturelle respectant l'évolution de l'enfant. Pourtant, il se peut que

⁵³ Cette méthode est fondée sur la perception d'un ensemble et sur la mémorisation des formes des mots entiers

l'enfant ne soit pas capable d'assembler des lettres en mots ou d'effectuer la synthèse des sons.⁵⁴

La compréhension du texte dépend du niveau des indicateurs mentionnés plus haut. Elle comprend le décodage rapide et correct des lettres, leur synthèse et la découverte du sens du mot. Aujourd'hui, il existe beaucoup de méthodes et de cahiers d'activité qui ont pour objectif d'entraîner les enfants à effectuer cette tâche de manière amusante.

Les dyslexiques ont souvent des difficultés à **s'orienter dans un texte** et sur une page. Retrouver un mot ou une information concrète sur un tableau ou dans un cahier est pour eux une tâche bien plus difficile que nous pouvons l'imaginer. L'enseignant peut cependant atténuer cette difficulté, au moins en partie, s'il fournit à l'enfant un document clair où toutes les informations données sont nécessaires et où la présentation graphique est soignée. Il existe plusieurs astuces servant à adapter un texte pour un enfant dyslexique ; nous y reviendrons plus tard dans ce mémoire.

4.2.2 REEDUCATION DE LA DYSLEXIE

La rééducation est concentrée, d'abord, sur le développement des fonctions perceptives/motrices et de la parole. Par la suite, elle s'oriente vers le décodage (la technique de lecture) et vers la compréhension du texte. Ces deux capacités sont en rapport l'une avec l'autre. Comme nous l'avons déjà mentionné, si l'enfant doit faire un effort considérable pour identifier des lettres, en faire une synthèse pour constituer un mot, il ne lui reste que peu de temps et de concentration pour la compréhension du contenu et du contexte.⁵⁵

4.2.2.1 DECODAGE DU TEXTE

Concernant le décodage du texte, la rééducation suit la logique de ce processus. Elle se concentre d'abord sur la perception visuelle et spatiale des lettres, puis sur la correspondance d'un son et d'une lettre, sur la synthèse des lettres en syllabes, sur la lecture des mots isolés et enfin sur la lecture des phrases et du texte complet.

⁵⁴ Genetická metoda čtení. *Metodický portál RVP* [online].

⁵⁵ Zelinkova, 2003, p. 79

Concernant l'apprentissage de la lecture, il faut souligner qu'il existe deux approches de l'enseignement de la lecture en langue étrangère. Il existe **la méthode globale** avec laquelle, l'enfant apprend à « reconnaître » les mots entiers, cela veut dire qu'il apprend directement le lien entre le son et sa forme. Ce style favorise l'apprentissage des mots en contexte, sur la base de la conversation et de la répétition fréquent avec le support visuel du mot. Mais il est également possible d'enseigner en employant **la méthode analytico-synthétique** qui commence avec l'apprentissage des phonèmes, la prise en conscience de la structure phonique et du lien entre le phonème et le graphème.⁵⁶

Tout d'abord, l'enfant doit être capable de bien **identifier une lettre isolée** sans l'associer à un son. Dans cette étape de rééducation, il faut activer autant de sens que possible. On utilise alors des lettres en plastique et on laisse l'enfant modeler/former des matériels divers pour qu'elles soient facilement maniables et aient leur réalisation concrète. Les enfants peuvent également « écrire » des lettres sur le dos ou sur la main d'un autre enfant ou dans le sable⁵⁷ pour lui permettre de bien identifier la forme d'une lettre dans l'espace. Une autre possibilité est d'associer une mélodie à une lettre et d'établir ainsi un lien entre elles. L'objectif de cette étape n'est pas donc la lecture, mais la perception visuelle des lettres dans l'espace. Puisque l'apprentissage de la lecture d'une langue étrangère ne commence en général avant que l'enfant connaisse bien l'alphabet de sa langue maternelle, cette étape ne concerne pas l'enseignant du FLE ou d'autre langue étrangère.⁵⁸

Dès que l'enfant est capable d'identifier des lettres isolées, il doit **fixer un lien entre un graphème et un phonème** correspondant. Si ce lien est faible, les difficultés de lecture persistent. C'est la raison pour laquelle la rééducation doit toujours commencer par la résolution de cette lacune si l'enfant déchiffre difficilement des lettres ou les confond. La plus courante difficulté lors de cette étape est la confusion de lettres qui se ressemblent par leur forme (*b-d, p-q, m-n, a-e*) et par leur son⁵⁹ (*t-d, v-f, des consonnes sifflantes* ; en français - /y/-

⁵⁶ Zelinková, 2003, p. 169-172

⁵⁷ Les éducateurs spécialisés utilisent souvent une boîte du sable ou du semoule pour la décontraction des muscles de la main.

⁵⁸ Zelinková, 2003, p. 80

⁵⁹ Le lien entre le graphème et le phonème pose beaucoup de problèmes lors de l'apprentissage d'une langue étranger notamment s'il existe plusieurs graphème pour un seul phonème.

/u/, /ʃ/ - /ʒ/, les voyelles orales et nasales), mais il est également possible que l'enfant confonde des lettres sans aucune ressemblance. La rééducation se concentre alors surtout sur la perception visuelle et sur l'établissement des liens entre les phonèmes et les graphèmes.⁶⁰

Une fois que l'enfant maîtrise le lien du graphème et du phonème, il commence à **lire des syllabes**. Pour cela, il existe un grand nombre d'outils qui facilitent le travail et contribuent à l'automatisation de lecture. Pour l'apprentissage de la lecture en langue étrangère, le même matériel didactique que pour l'apprentissage de la langue maternelle est utilisé ; nous en proposerons quelques-uns dans la partie pratique de ce mémoire. Comme nous avons mentionné ci-dessus, cela dépend de la méthode employée par l'enseignant. La méthode analytico-synthétique porte en elle le problème de la « double lecture », qui est la difficulté la plus fréquente chez les enfants dyslexiques. Ici, le rôle de l'enseignant repose surtout sur la patience et la prudence ; si l'enseignant ne respecte pas le rythme de lecture de l'enfant, si l'enfant se force ou est forcé à lire plus rapidement, il se peut qu'il fixe la « double lecture ». Dans ce cas, il sera très difficile pour un dyslexique de s'y déshabituer.⁶¹

En français, l'enseignant doit se concentrer sur les graphèmes qui se prononcent différemment en lien avec un autre graphème ($g + i, e = /ʒ/$ et $g + u, o, a = /g/$). Pour cela, l'éducateur peut créer avec l'enfant des cartes avec les phonèmes et leur prononciation et, en appliquant le principe de l'approche multisensorielle, de faire un lien entre un phonème, un graphème, un geste, une couleur et une image. Nous développerons cette stratégie en détail dans la partie pratique de ce mémoire.

Une fois que la lecture des syllabes est devenue automatique, l'enfant doit apprendre à **saisir les mots dans leur ensemble**. Pour atteindre cet objectif, l'enfant lit et relit des mots de plus en plus complexes et renforce ainsi le lien entre la forme écrite et sonore. Pour cela, sont utilisés des textes adaptés pour le niveau de la lecture des enfants, des cartes et des tableaux de lectures ainsi que du matériel numérique proposant un grand nombre d'exercices efficaces et attrayants.⁶²

⁶⁰ Zelinková, 2003, p. 80-81

⁶¹ idem, p. 82

⁶² idem

La dernière étape consiste à lire des phrases et à les comprendre, puis à **lire un texte** dans son entièreté. Concernant le choix des textes, il faut toujours prendre en compte le niveau de l'enfant plutôt que son âge. Par exemple, si le lien entre des phonèmes et des graphèmes n'est pas automatisé et l'enfant n'épèle que des mots simples, il est absolument incongru de le laisser lire des textes longs est difficiles car cela lui demandera trop d'effort et n'apportera aucune satisfaction. En effet, l'enfant peut ainsi perdre la motivation pour la lecture et la rééducation devient alors plus compliquée et d'autant plus désagréable pour lui.⁶³

4.2.2.2 COMPREHENSION ECRITE

La compréhension écrite représente la deuxième étape de l'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'un mécanisme psycholinguistique au cours duquel s'unissent des traits du texte, des connaissances d'un lecteur et la réalité objective. Cette capacité est en étroite rapport avec le décodage du texte. Plus l'enfant maîtrise le décodage, plus il peut se concentrer sur la compréhension du contenu. Pour faciliter le décodage, il est recommandé de souligner les idées principales lors de la lecture, de travailler la lecture des mots difficiles, de diviser le texte en sous-parties ainsi que d'utiliser une police facilement lisible.⁶⁴

Zelinková mentionne 3 niveaux de compréhension écrite qui dépendent de l'âge et du niveau du lecteur. Il s'agit de la compréhension des expressions isolées, de la compréhension mécanique sur la base de la mémoire et de la compréhension basée sur la prise de conscience des rapports logiques. La compréhension écrite en langues étrangères est une compétence clé, et peut également être décomposée selon ces 3 niveaux ; il est donc important de détailler ces 3 niveaux pour une meilleure compréhension de la problématique.⁶⁵

La compréhension des expressions isolées ne concerne que la capacité d'associer des mots à leur signification. A ce niveau, en tchèque ainsi qu'en langue étrangère, l'enfant peut associer des mots aux images ; par exemple s'il voit l'image d'une pomme, il doit savoir choisir le mot correspondant dans la liste des mots « *pomme – poire – banane* » ou inversement. Cet exercice peut s'effectuer également avec des phrases ou un texte complet (l'enfant relie des images aux actions décrites dans ces phrases ou dans ce texte). Nous

⁶³ Zelinková, 2003, p. 83

⁶⁴ idem

⁶⁵ idem, p. 84

pouvons également créer des cartes pour que l'enfant apprenne par exemple les pronoms, nous proposerons des images pour tous les pronoms personnels et l'enfant les associe aux pronoms « écrits ».

La compréhension mécanique est typique pour l'apprentissage élémentaire. Elle se réalise grâce aux associations diverses qui sont liées aux connaissances concrètes. Concrètement, l'un des exercices que l'on peut proposer est celui des simples questions-réponses sur un texte ou la recherche d'informations mentionnées dans ce texte. Pour la formulation des questions nous considérons l'âge et le niveau du langage de l'enfant. Par exemple :

« Alex part en vacances à la mer. Il emporte un maillot, une serviette et des lunettes de soleil. À la mer, il va faire chaud et beau. »

Zoé part en vacances à Londres. Elle emporte un plan, un appareil photo et un parapluie. À Londres, il va pleuvoir et il va faire froid. »

1. Où part Alex ?
2. Qui part à Londres ?
3. Pourquoi Zoé emporte un parapluie ?
4. Qu'emporte Alex ?
5. Où va-t-il faire froid ?

Nous pouvons également travailler avec des images. Les enfants les associent aux phrases correspondantes ou ils les dessinent selon le texte, par exemple « *Dans la chambre, il y a une table. Sur la table, il y a un ordinateur. »*

Néanmoins, l'objectif de la lecture est bien évidemment **la compréhension globale** du texte. A ce niveau, le lecteur est capable de saisir le contexte, d'anticiper la suite d'une histoire, d'imaginer des conclusions et de distinguer les informations clés des informations secondaires. Concrètement, cela peut prendre la forme d'un exercice au cours duquel les élèves imaginent la suite du texte, le comparent avec un autre, associent un titre aux paragraphes, les résument, cherchent et soulignent les idées clés etc. Ce niveau de compréhension exige cependant

l'acquisition de la pensée abstraite et logique qui ne se développe que vers 10/12 ans, c'est à dire à la fin de l'enseignement élémentaire. En langue étrangère cela dépend plutôt du niveau du langage de l'élève qu'il faut toujours respecter pour que les tâches soient faisables.

Les niveaux de la compréhension sont définis par le CECRL :⁶⁶

IMAGE I - COMPRÉHENSION GÉNÉRAL DE L'ÉCRIT, SELON CECRL

	COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT
C2	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

IMAGE II - COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT: S'INFORMER ET DISCUTER, SELON CECRL

	LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER
C2	Comme C1
C1	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.
B2	Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine. Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension. Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.
B1	Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail. Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.
A2	Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.
A1	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

⁶⁶ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. In: *Council of Europe* [online].

IMAGE III - COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT: RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS, SELON CECRL

	RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)
C2	Comme C1
C1	Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.
B2	Peut utiliser différentes stratégies de compréhension dont l'écoute des points forts et le contrôle de la compréhension par les indices contextuels.
B1	Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.
A2	Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.
A1	Pas de descripteur disponible.

Il est important de souligner qu'il faut respecter le niveau actuel de l'enfant, s'il n'arrive pas à comprendre les mots ou les phrases les plus simples, il est tout à fait inutile de lui proposer des activités pour la compréhension globale. De plus, le niveau de l'enfant dyslexique peut être différent du reste de la classe, il faut en tenir compte, modifier les activités et/ou le texte, lui accorder plus de temps, progresser de manière systématique.

4.2.3 DIFFÉRENTES APPROCHES

Il existe plusieurs approches qui décrivent et expliquent la dyslexie et qui ne lui attribuent pas toutes les mêmes causes. Pour que la rééducation soit la plus efficace possible, il est important de déterminer les domaines dans lesquels les difficultés prédominent.

La dyslexie due à la prédominance de l'un des deux hémisphères cérébraux⁶⁷

D'après la théorie de D. Bakker, la dyslexie peut être due à la prédominance de l'un des hémisphères cérébraux. D. Bakker distingue alors le « *type L de dyslexie* ⁶⁸ » avec la prédominance de l'hémisphère gauche et le « *type P de dyslexie* » avec la prédominance la deuxième de l'hémisphère.

⁶⁷ Zelinková, 2003, p. 85-89

⁶⁸ Le *L* et le *P* correspondent aux mots tchèques "levý", qui signifie *gauche* et « pravý », qui signifie *droite*.

Le « **type P** » est caractérisé par la **maîtrise de la technique** de lecture qui est lente mais précise. L'hémisphère droit effectue les opérations perceptives et spatiales. Ainsi, les difficultés se manifestent un peu plus tard, lors de l'enseignement de la compréhension écrite. Les enfants atteints de ce type de dyslexie saisissent difficilement le contenu d'un texte et ils ne comprennent pas les rapports. Souvent, ces enfants ont le vocabulaire de base, mais s'expriment avec difficulté et n'ont pas envie de communiquer avec les autres. La rééducation est alors orientée vers la stimulation de l'hémisphère gauche. Pour ce type de dyslexie, Zelinková propose des exercices concentrés sur l'enrichissement du vocabulaire ainsi que sur la morphologie et la syntaxe. Elle suggère pour y remédier la lecture de textes dans lesquels sont cachées certaines parties des mots, des lettres, des syllabes ou certains mots entiers que l'enfant doit compléter selon le sens.

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, la rééducation de ce type de dyslexie, se concentre sur la compréhension de l'écrit, selon la logique décrite dans le chapitre précédent, sur l'enrichissement du vocabulaire (champs lexicaux, sens connoté, homophones) sur la morphologie (conjugaison des verbes, distinction des temps verbaux, signification des suffixes et des préfixes, délimitation des frontières des mots) et sur la syntaxe (le sens des conjonctions, le rapport entre les phrases).

Les enfants atteints de dyslexie de « **type L** », avec prédominance de l'hémisphère gauche, s'appuient, lors de la lecture, principalement **sur la compréhension du texte** et des stratégies sémantico-syntaxiques. La lecture est rapide mais incorrecte à cause des fonctions perceptives qui ne sont pas suffisamment développées. C'est pourquoi, la rééducation est concentrée sur le développement de la perception, de l'orientation droite/gauche et spatiale. Il faut renforcer le lien entre les graphèmes et les phonèmes qui est, pour ce type de dyslexie, la base de la maîtrise de la lecture.

La rééducation de ce type de dyslexie se concentre alors principalement sur le codage et le décodage du texte. Il faut former et/ou renforcer le lien entre les graphèmes et les phonèmes et travailler avec l'enfant la lecture selon la méthode analytico-synthétique, comme nous avons mentionné à la page 34.

La dyslexie due à un déficit visuel⁶⁹

Cette théorie considère le déficit visuel comme la cause principale de la dyslexie, ayant pour conséquence des difficultés d'orientation dans l'espace et la confusion de lettres similaires par leur forme (*a-e, b-d, p-q, m-n, i-l*). La rééducation est alors concentrée sur ces deux domaines ainsi que sur le développement de la mémoire visuelle. En langue étrangère, l'enfant avec un déficit visuel a des difficultés à s'orienter dans un texte, il confond des lettres et le lien entre le phonème et le graphème est faible. Il faut alors que l'enseignant lui propose du matériel didactique clair, graphiquement simple sans information superflue, qu'il vérifie que l'enfant a trouvé la bonne page, qu'il comprend la consigne, qu'il a bien recopié les phrases écrites du tableau. Pour cela, il est recommandé que l'enfant bénéficie de l'aide d'un assistant qui l'aide pendant les cours. L'apprentissage d'une langue étrangère favorise alors l'approche communicative et la méthode orale. L'assistant utilise des enregistrements ou un dictaphone pour apprendre le lexique ou les expressions.

- il complète une syllabe manquante dans un mot
- il complète un mot manquant dans une phrase
- il indique la première ou la dernière syllabes
- il indique si les mots écrite sont identiques ou différents (*chien – chien, bien – dien, poule – pulle, tous – tout*)

La dyslexie due à un déficit phonologique⁷⁰

Nous avons déjà mentionné que la perception phonologique est l'une des fonctions clés pour apprendre à lire et à écrire. Ce modèle considère la dyslexie comme étant la conséquence d'un déficit phonologique. La rééducation se focalise sur les capacités phonologiques. En tchèque, il s'agit par exemple de difficultés à positionner des lettres dans un mot, à distinguer les syllabes longues/courtes et les syllabes « molles/dures » etc. En français, l'enfant peut avoir du mal à distinguer les phonèmes similaires comme /u/ et /y/, /w/ et /q/, ainsi que les voyelles orales et nasales, ou il peut éprouver des difficultés à retrouver l'ordre des lettres dans un mot. L'enfant a du mal à imiter l'accent et l'intonation, à effectuer les liaisons. Il doit alors travailler

⁶⁹ Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p. 28

⁷⁰ idem, p. 28-29

le lien entre le phonème et le graphème, pour cela nous pouvons proposer les activités suivantes :

- l'enfant désigne une syllabe ou un mot prononcé qui sont écrits sur des cartes séparées
- il complète une syllabe manquante dans un mot
- il complète un mot manquant dans une phrase
- il indique la première ou la dernière syllabe
- il indique si les mots prononcés sont identiques ou différents (*chien – chien, bien – bien, poule – pulle, tu – tout*)
- il tape des mains s'il entend le son désigné (*/y/ - pulle, poule, tu, tout, nous, bu*)

La dyslexie due à des difficultés motrices⁷¹

La dyslexie peut également affecter les enfants qui ont des difficultés motrices (des troubles instrumentaux). Dans ce cas, un enfant peut avoir des problèmes au niveau de la motricité de l'appareil phonatoire et/ou des mouvements oculaires. Pour la rééducation, il existe un outil simple à fabriquer ; il s'agit d'une « *petite fenêtre de lecture* » qui va « forcer » les yeux à lire le texte et les empêcher de sauter des lettres. Au niveau de l'articulation, l'enfant a des difficultés à bien prononcer les phonèmes étrangers, en français les nasales, les semi-consonnes et les voyelles en générale. Dans ce cas, l'enseignant surveille et corrige la prononciation, il ne laisse pas l'enfant à fixer la mauvaise prononciation.

La dyslexie due à hypoactivité ou à l'hyperactivité

L'hypoactivité et l'hyperactivité influencent, par une activité soit réduite soit plus importante que la moyenne, les fonctions et les processus nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit de la perception visuelle et auditive, du contrôle des tâches ainsi que de la capacité de diriger le déroulement des activités.

Pour les enfants hypoactifs la plus grande difficulté est le rythme de la classe qu'ils n'arrivent dans la plupart des cas pas à suivre. Leurs deux hémisphères ne sont pas coordonnés

⁷¹ Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p. 29

cela peut s'aggraver en cas de pression sur l'enfant. Cela peut avoir pour conséquence des difficultés à suivre le texte, et une perte de concentration et de temps pour la compréhension.

Quant aux enfants hyperactifs, ils agissent souvent d'une manière impulsive sans bien comprendre les consignes données. De plus, ils ont tendances à finir leur travail le plus tôt possible sans se soucier du résultat. Comme les enfants hypoactifs, ils ont également du mal à suivre le rythme de la classe étant donné qu'ils ne restent pas concentrés sur leur tâche et se laissent distraire par le moindre facteur extérieur.

La dyslexie, comme nous l'avons indiqué, est un trouble qui se manifeste lors des processus de codage (écriture) et de décodage (lecture) d'un texte. Les manifestations sont très variées mais, en général, elles affectent la vitesse, l'exactitude et la compréhension écrite. Concernant la rééducation, elle se focalise sur les fonctions troublées qui sont, le plus souvent, la perception auditive, visuelle-spatiale et la capacité de concentration. Étant donné qu'une langue étrangère comporte en générale un système de l'alphabet écrite et phonétique différente que celui de la langue maternelle, il est important de se concentrer sur les ressemblances ainsi que sur les différences, de travailler la phonie-graphie, d'utiliser les supports sonores et de favoriser une approche et une évaluation communicatives.

4.3 DYSGRAPHIE

Le deuxième trouble que nous analyserons est la dysgraphie. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce trouble affecte le geste graphique et l'aspect de l'écriture. La dysgraphie est souvent due à un trouble de la motricité, de l'automatisation des mouvements, de la coordination sensorielle-motrice, mais aussi à des défauts de la perception et de l'orientation et/ou de la coordination des traces motrices dont la fonction est de transmettre un signe sonore à une forme graphique correspondante, c'est-à-dire, le lien phonème-graphème.⁷²

⁷² Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 15-22

4.3.1 MANIFESTATIONS DE LA DYSGRAPHIE

Comme la dyslexie, la dysgraphie se manifeste par un grand nombre de difficultés qui ne sont pas nécessairement toutes présentes chez un enfant atteint, et qui peuvent se combiner les unes avec les autres. Il s'agit en général de **l'aspect graphique de l'écriture**, qui est souvent **peu soignée voir illisible** ; un enfant atteint peut aussi confondre des lettres et des chiffres similaires par la forme, omettre des lettres ou des accents, ou faire des fautes grammaticales non pas par manque de connaissance des règles mais par manque de temps.

Les enfants dysgraphiques sont en difficulté chaque fois qu'ils doivent écrire. Or il est impossible de faire complètement fi de cette compétence à l'école ; ainsi, il arrive que l'enfant atteint ne puisse pas mettre en avant ses connaissances et soit alors en échec scolaire, échec qui aurait pourtant pu être évité.⁷³

4.3.1.1 ASPECT GRAPHIQUE

La manifestation la plus évidente de la dyslexie est certainement **la forme graphique** des textes, des dessins mais aussi la mise en page de manière générale. Cela est souvent dû à des difficultés de latéralisation observables au travers de problèmes de la perception et par la façon de traitement des informations par le système nerveux central. **Le rythme de travail est lent** et la graphie empire progressivement. De plus, quelques-uns des dysgraphiques mentionnent que la main n'écrit pas ce qu'ils veulent et qu'ils ne peuvent pas diriger avec précision leurs mouvements. C'est pour cette raison qu'ils barrent fréquemment des lettres ou des mots et qu'ils les réécrivent plusieurs fois. Ils connaissent l'alphabet mais n'arrivent pas à écrire les lettres correctement.⁷⁴

En général, les enfants dysgraphiques rencontrent des problèmes lors de la **mémorisation et de l'automatisation de la forme graphique des lettres**. Il leur faut plus de temps pour identifier des lettres et pour les écrire correctement. Ils n'arrivent pas à maintenir de « forme proportionnelle » (certaines lettres ne sont pas finies, ou les proportions d'une partie

⁷³ Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 15-22

⁷⁴ idem

des lettres sont irrégulières). De plus, ils éprouvent des difficultés à transformer l'écriture d'imprimerie en écriture liée et inversement.⁷⁵

Les dysgraphiques ont souvent les muscles des mains flasques et le bras, la main, le poignet et les doigts convulsifs. Ainsi, **la prise en main de l'instrument** d'écriture est incorrecte et nerveuse, ce qui engendre une graphie mal soignée. L'écriture est tremblante, non alignée, les lettres sont trop près ou trop loin les unes des autres, et l'enfant n'arrive pas à écrire sur la ligne (il écrit souvent en-dessous ou au-dessus). Les lettres sont assez souvent de taille différente, l'enfant ne distingue pas les majuscules des minuscules et mélange des lettres de l'écriture attachée avec des caractères d'imprimerie. Il ne respecte pas les limites des mots, il joint certains mots avec leurs prépositions, et des lacunes sont soit trop grandes soit trop petits. Souvent, ils ont du mal à maintenir un rythme d'écriture et celui-ci est entrecoupé. La dysgraphie touche également l'inclinaison de l'instrument d'écriture engendrant un souci de lisibilité. Nous pouvons aussi observer que l'enfant appuie soit faiblement sur son stylo, soit avec force. Il écrit alors plus lentement que la moyenne et se fatigue très rapidement.⁷⁶

En langue étrangère les manifestations sont les mêmes qu'en tchèque. L'enfant écrit avec des grandes difficultés, n'arrive pas à finir le travail à temps, à retenir les formes des nouvelles lettres et/ou des nouveaux accents, il confond des groupes de voyelles *ai – oi, ou – eu*, son écriture est illisible et l'enseignant la déchiffre difficilement. Étant donné que l'écriture elle-même est pour l'enfant une tâche qui exige beaucoup de concentration, il omet des lettres ou des mots, fait des fautes d'orthographe et/ou se perd dans son texte. La manifestation typique de la dysgraphie est **l'écriture phonémique** des mots et/ou des phrases entières, par exemple au lieu de *la chaise* il écrit *la šéz*, au lieu de *le poisson* il écrit *l puason*.⁷⁷

4.3.1.2 AUTRES MANIFESTATIONS

Étant donné que la dysgraphie affecte la présentation graphique dans son ensemble, les enfants atteints n'arrivent pas souvent à prendre des notes avec clarté, ne respectent pas les marges d'une page, et ne s'orientent difficilement dans leurs cahiers, ce qui pose problème lors

⁷⁵ Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 21

⁷⁶ idem, p. 15-22

⁷⁷ Kyloušková In : *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*, 2008, p. 188-193

de l'apprentissage. Il se peut qu'ils soient forcés (par les enseignants et/ou les parents) de réécrire des textes ou des devoirs, ce qui est dans la plupart des cas absolument inutile. Au contraire, cela peut amener l'enfant à adopter une attitude négative vis-à-vis de l'écriture et se sentir en échec permanent, cela pouvant avoir un impact négatif sur son développement psychique.⁷⁸

Il se peut que **la capacité globale d'expression** écrite soit troublée. Le contenu de l'expression ne correspond donc pas aux capacités intellectuelles réelles de l'enfant. Ceci est notamment d'autant plus remarquable plus tard, lorsque les professeurs exigent des comptes rendus, des réflexions et des rédactions plus longues et complexes et que les résultats ne correspondent pas aux vraies capacités de l'élève.

La dysgraphie peut se limiter seulement au champ de l'écriture. Néanmoins, elle affecte assez souvent le niveau de dessin et de dessin géométrique. Le dessin est considérablement plus indigent, plus simple, et semble avoir été produit par un enfant plus jeune. Lors des cours de géométrie, l'enfant ne trace pas de ligne précise, il dessine par-dessus, ne respecte pas les formes des figures géométriques et a du mal à tenir correctement les outils mis à sa disposition.

Comme la dysgraphie affecte la graphie et l'expression écrite, l'enfant doit affronter ces difficultés tout au long de sa scolarité et dans presque toutes les matières scolaires. Il est alors très important que les professeurs soient informés de son trouble et qu'ils ne sanctionnent pas les erreurs dues à ce trouble. L'évaluation la plus objective pour un enfant dysgraphique est alors la forme orale au cours de laquelle l'enfant peut mettre en avant toutes ses connaissances sans être mis en difficulté par le TSA.⁷⁹

L'enfant affronte les mêmes difficultés en apprenant une langue étrangère, ses notes sont illisibles, il n'arrive pas à s'en orienter, il a des difficultés à corriger et à retrouver des fautes. La production écrite en autonomie est problématique ; par exemple, l'enfant sait parler de sa famille de ses amis presque sans fautes, mais lors qu'il doit écrire quelques phrases, il se peut qu'il en écrive la moitié et en plus avec des fautes.

⁷⁸ Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 15-22 ; Jucovičová In : Školní poradenství v praxi, 2006, p. 33-34

⁷⁹ Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 15-22

4.3.2 REEDUCATION DE LA DYSGRAPHIE

La rééducation de la dysgraphie suit les étapes logiques des mesures préventives. Tout d'abord, il faut travailler sur le développement de la motricité grosses et fine. Ensuite, il faut s'assurer que l'enfant sache correctement prendre en main l'instrument d'écriture, ce qui est la condition pour être capable d'acquiescer « l'écriture attachés ». Avant de commencer à écrire, il est important d'effectuer des exercices de décontraction. Une fois que l'enfant valide les étapes précédentes, il peut commencer à apprendre à écrire les lettres et leurs jointures.

En écrivant, nous employons un grand nombre de muscles. Si les muscles sont surchargés, nous nous fatiguons très vite et c'est à ce moment que l'aspect graphique de l'écriture empire. C'est pour cette raison qu'il est très important de bien maîtriser la posture correcte lors de l'écriture ; il s'agit à la fois de la position des membres inférieurs, de la distance entre la tête et le papier, et de la prise en main correcte de l'instrument d'écriture. Au début de la scolarisation, il est recommandé d'introduire des exercices de décontraction pour relaxer les muscles régulièrement convoqués.⁸⁰

Concernant **la motricité grosse**, il est nécessaire de détendre les muscles de l'épaule. Nous exerçons d'abord le bras, et pour cela on peut :⁸¹

- faire des cercles avec les bras
- agiter les bras comme un oiseau
- effectuer les mouvements du crawl
- étendre et lever alternativement les bras
- faire des cercles avec les avant-bras

Ensuite, nous essayons de décontracter les muscles de la main, par exemple :

- en effectuant des mouvements d'avant en arrière, et de droite à gauche
- en faisant des cercles avec les mains ou en agitant les mains
- en pressant puis relâchant les paumes l'une contre l'autre
- en serrant le poing et en l'ouvrant alternativement

⁸⁰ Zelinková, 2003, p. 92-93

⁸¹ idem, p. 93

- en tapant alternativement la main puis le poing contre la table

L'écriture est une activité **motrice fine** qui est très importante pour l'apprentissage de l'écriture parce qu'elle « *vise à développer les mouvements fins qui permettent un meilleur contrôle et une meilleure coordination des doigts, des mains, des yeux. [...] Les exercices sont essentiels pour l'apprentissage de l'écriture [...]* »⁸²

La motricité fine est développée au cours des nombreuses activités qui exigent la manipulation de petits objets que la plupart des enfants effectuent très tôt, comme le découpage, la modélisation, le coloriage, l'enfillement des perles etc. Il est favorable d'introduire ces activités également lors de l'apprentissage de l'écriture pour employer autant de sens que possible. Les enfants peuvent découper des lettres, les colorier, les modeler ou dessiner une image correspondante (par exemple un image d'un serpent pour S).⁸³

Il existe également un grand nombre d'exercices qui peuvent être introduits avant ou pendant l'écriture. Jucovičová et Žáčková proposent les suivants :⁸⁴

- l'imitation du jeu du piano, de la flûte, de la guitare
- l'agitation des doigts – l'imitation de la pluie, de la neige
- l'extension et la flexion des doigts
- la touche des doigts des deux mains (même sans les regarder/sans appui visuelle)
- le toucher alternatif d'un pouce avec les autres doigts
- le tapotement des doigts contre la table
- l'imitation de l'écriture sur un clavier
- le claquement des doigts
- la formation de figures avec les doigts

Zelinková (2003) propose également des exercices de mémoire locomotrice qui consistent à observer des exercices de détente et à les répéter ; on peut aussi répéter des

⁸² Motricité fine. Afeseo: Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario [online].

⁸³ Zelinková, 2003, p. 93-94

⁸⁴ Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 102-103

mouvements faits par le professeur, qui seront ensuite assemblés dans des combinaisons des mouvements.

Nous avons déjà mentionné que la prise en main correcte d'un instrument d'écriture est l'un des éléments clés pour apprendre à écrire. Il est très important de maîtriser cette prise en main dès que l'enfant commence à manipuler des crayons et tout autre outil d'écriture, autrement dit dès l'âge préscolaire.

Il faut observer le **positionnement** des doigts, du poignet et du coude, l'inclinaison du stylo (il doit pointer vers l'épaule ou légèrement hors de l'épaule), la pointe du crayon (elle doit être éloignée le plus possible des yeux) et la position assise (les pieds touchent le sol, la cuisse et le mollet sont à angle droit, la poitrine ne touche pas la planche de la table, les avant-bras touchent légèrement la planche, les épaules sont à la même hauteur, la tête est dans le prolongement de la poitrine et la distance entre les yeux et le papier devrait être de 25 à 30cm).⁸⁵

Les exercices de décontraction précèdent l'apprentissage de l'écriture des lettres lors de la première année de scolarisation, mais ils sont aussi adaptables à tous les niveaux. Les exercices sont pratiqués d'abord sur surface verticale puisque le mouvement de haut en bas est le plus facile. Par la suite, nous inclinons la surface jusqu'à la position horizontale. L'objectif de ces exercices n'est pas de cerner précisément des formes mais d'améliorer la fluidité et le rythme des mouvements et de détendre le bras et la main. Les exercices sont souvent accompagnés par des comptines, des petits poèmes ou par des chansons grâce auxquels l'enfant mémorise plus facilement le mouvement, et qui contribuent à la détente psychique de l'enfant.⁸⁶

Pour l'apprentissage de **l'écriture des lettres** et pour faciliter la mémorisation des différentes formes, il est convenable d'employer **l'approche multisensorielle**. Tout d'abord l'enfant observe l'écriture d'une lettre, puis il cerne les contours et finalement il essaye de

⁸⁵ pour voir le positionnement correct Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 112

⁸⁶ Zelinková, 2003, p. 94-95

l'écrire ou de la modeler tout seul. Lors de la rééducation nous pouvons employer **les stratégies et les outils suivants** :⁸⁷

- l'écriture des lettres dans l'air ou sur le dos d'un camarade de classe qui doit les deviner
- l'écriture des lettres dans le sable
- la fabrication des lettres dans des matériaux divers
- l'écriture de la fin de lettres inachevées
- la recherche de lettres cachées
- la création de lettres vivantes (par les mouvements des corps des enfants)
- la recherche de lettres dans le texte (*colorier des lettres d – rouge, b – bleu etc.*)
- la comparaison des lettres interchangeables
- les points auxiliaires des lettres
- les lignes auxiliaires
- les tableaux récapitulatifs des lettres minuscules/majuscules en caractères d'imprimerie et en écriture liée

Une fois que l'enfant maîtrise l'écriture des lettres, il commence à écrire des syllabes, des mots et des phrases. Pour la rééducation, il est très important que l'enfant maîtrise toujours bien le « niveau » précédent.

La dysgraphie se manifeste également lors de la copie, lors des dictées et de l'expression écrite autonome. Pour faciliter le travail et l'apprentissage en général il existe quelques démarches de rééducation et de **compensation** parmi lesquelles il faut choisir celles qui sont les plus efficaces pour l'enfant. On peut citer les démarches suivantes :⁸⁸

- le temps supplémentaire pour finir le travail
- l'autodictée de l'enfant qui décompose les mots en syllabes ou en lettres et les répète pour n'en omettre aucune
- la réduction du contenu (moins de phrases à copier/à écrire)

⁸⁷ Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 114-117

⁸⁸ idem, p. 118-124

- l'introduction des exercices pour renforcer/travailler la perception auditive et visuelle
- l'association de l'écriture d'imprimerie à l'écriture attachée correspondante
- la recherche, d'abord, d'un seul type de faute (par exemple des accents), puis, d'un autre (des lettres manquants) etc.
- l'autre type de l'écriture (en général à la fin de 5eme année)
- l'usage de l'ordinateur
- l'usage du dictaphone

En langue étrangère, l'enfant affronte les mêmes difficultés qu'en tchèque. Comme il s'agit de l'aspect graphique, la vraie rééducation repose sur l'éducateur spécialisé, cependant l'enseignant peut faciliter le travail de l'enfant de la manière suivante⁸⁹ :

- il peut lui proposer des exercices modifiés dans lesquels il ne faut que compléter des lettres ou des mots manquants
- il peut associer les éléments au lieu de les écrire
- lors des exercices grammaticaux, il peut compléter des terminaisons, des articles, des pronoms, des mots dans les phrases au lieu de devoir tout écrire
- l'enseignant doit limiter au minimum tout ce que l'enfant doit écrire (par exemple, si possible, il lui propose des matériels imprimés pour qu'il ne doive pas les recopier du tableau)
- il peut lui accorder plus de temps pour finir son travail
- il doit s'assurer que le matériel qu'il distribue est lisible pour l'apprentissage à la maison (par exemple, les photocopies des cahiers de ses camarades de classe, les listes du nouveau vocabulaire)
- l'enfant est interrogé plutôt à l'oral qu'à l'écrit
- lors de la production écrite, le nombre de mot/phrases est limité
- lors de la production écrite, l'enseignant lui propose une ossature ou des questions auxiliaires
- il peut écrire sur l'ordinateur

⁸⁹ Podhajská, Nečasová In: Cizí jazyky, 2000

- il utilise des applications, par exemple « *Jazyky bez bariér* » ou « *Quizlet* » (nous y reviendrons dans la partie pratique de ce mémoire)

Comme nous l'avons mentionné, la dysgraphie est un trouble de l'écriture et de la gestation graphique chez « *un enfant chez qui [...] aucun déficit neurologique ou intellectuel n'explique cette déficience*⁹⁰ ». Elle se manifeste notamment par l'écriture illisible, mal-soignée et difficile à déchiffrer. Elle touche presque toutes les matières scolaires et l'enfant doit l'affronter dans la vie quotidienne. Néanmoins, la rééducation propose des démarches qui peuvent faciliter l'apprentissage et le travail d'un dysgraphique. Puisque le rythme de travail est lent, il faut beaucoup de patience de la part des enseignants ainsi que des parents pour ne pas exposer l'enfant à un autre stress.

4.4 DYSORTHOGRAPHIE

Le troisième trouble fréquent et assez souvent associé aux autres troubles d'apprentissages spécifiques est la dysorthographe. Il s'agit d'un « *trouble d'apprentissage de l'orthographe chez l'enfant en dehors de toute lésion cérébrale et en dehors de tout autre handicap, malgré une pédagogie adaptée ; elle est caractérisée par le nombre et le type très varié de fautes (usage, orthographe grammaticale, erreurs phonétiques, etc.)*⁹¹

La dysorthographe est donc le trouble spécifique d'orthographe qui se manifeste notamment par **l'incapacité d'appliquer**, à la forme écrite, **les règles grammaticales** que l'enfant connaît pourtant bien.⁹² La dysorthographe est due à un trouble de l'ouïe phonématique, de la perception auditive, surtout de l'analyse et de la synthèse auditive, de l'orientation et de la mémoire auditive. La dysorthographe peut aussi affecter la perception et

⁹⁰ Ajuriaguerra, J., de (2000) in Estienne F. (2006), p. 54.

⁹¹ Gelbert, 1994, p. 296

⁹² Švamberk Šauerová, Špačková, Nejezchlebová, 2012, p.30

la reproduction du rythme, ce qui pose des problèmes lors de l'apprentissage des langues étrangères. Les dysorthographiques ont souvent un sens du langage réduit.⁹³

Nous avons mentionné que la plupart des difficultés reposent sur un déficit auditif et se manifestent dans ce domaine. Les dysorthographiques quant à eux peuvent rencontrer des problèmes également dans les autres sphères perceptives ; dans la majorité des cas, ils sont notamment atteints de trouble de la perception visuelle.

4.4.1 MANIFESTATIONS DE LA DYSORTHOGRAPHIE

Longtemps, on a considéré que la dysorthographie ne se manifestait qu'au travers de l'omission des lettres, de syllabes et de mots, l'introduction de lettres, de syllabes ou des mots inutiles, la mauvaise distinction entre voyelles longues et courtes, la mauvaise distinction des syllabes dures et molles (*di-dy, ti-ty, ni-ny*), le placement incorrect des accents, la distinction des consonnes sifflantes, la transposition des lettres et des syllabes et enfin le non respect des limites des mots.

Mais d'après Zelinková, il faut différencier deux groupes de fautes spécifiques dont les causes et les manifestations sont différentes. Il s'agit des fautes dysorthographiques spécifiques et des fautes qui affectent l'application des règles grammaticales et syntaxiques. Ces fautes ont été longtemps négligées, pourtant il résulte de la littérature étrangère ainsi que de la pratique des pédagogues qu'elles représentent une partie essentielle et qu'il ne faut pas les omettre lors de la rééducation.⁹⁴

Les fautes dysorthographiques spécifiques sont causées par les troubles de la perception auditive, de la perception et la reproduction du rythme et /ou de la compréhension écrite. Les fautes, commises, à leur base sont, en tchèque, les suivantes :⁹⁵

- la distinction des syllabes longues et courtes
- la distinction des syllabes dures et molles
- la distinction des consonnes sifflantes (s, c, z, š, č, ž)

⁹³ Jucovičová, Žáčková, 2008, p. 23

⁹⁴ Zelinková, 2003, p. 100

⁹⁵ idem, p. 101-105

- l'omission/l'addition/le déplacement des lettres ou des syllabes
- la distinction entre les des mots

Concernant **les fautes affectant la mise en pratique des règles grammaticales et syntaxiques**, elles sont un peu plus complexes. Influencées par le langage insuffisamment développées, elles se manifestent surtout par un sens langagier faible ainsi que par l'incapacité d'adopter correctement le système complexe de la langue maternelle ce qui influence également l'apprentissage des autres langues étrangères. Par la suite, les dysorthographiques ont des difficultés à apprendre des règles grammaticales, morphologiques et syntaxiques et de les appliquer lors de la production orale et/ou écrite.⁹⁶

En français, les enfants peuvent avoir du mal à distinguer (à l'oral mais aussi à l'écrit) des voyelles nasales et orales et des phonèmes semblables /y/ /u/, /w/ /y/. Ils introduisent ou omettent des lettres, des mots, changent l'ordre des lettres/mots en mot/phrase, ne sont pas capables de délimiter les frontières des mots (ils lient ensemble les articles, les prépositions avec les noms ou les pronoms, la négation avec les verbes *je n'ai pas – je ne pa* ; dans le cas d'une liaison, ils lient les mots aussi à l'écrit *ils ont – ilzon*). Ils ont aussi des difficultés à appliquer des règles grammaticales à l'écrit (par exemple la conjugaison des verbes, les formes des prépositions avec les articles, les formes féminines et masculines etc.)

4.4.2 REEDUCATION DE LA DYSORTHOGRAPHIE

La rééducation de la dysorthographie, de même que des autres TSA, part des conclusions du diagnostic dont résultent les causes principales sur lesquelles la rééducation doit se focaliser avant tous. Comme nous avons déjà indiqué, il arrive assez souvent que les troubles se combinent les uns avec les autres chez un seul individu. La dysorthographie apparaît alors assez souvent en combinaison avec la dyslexie et, vu que leurs causes peuvent être en partie identiques, la rééducation de ces deux troubles peut souvent être effectuée simultanément.

⁹⁶ Zelinková, 2003, p.100 -110

4.4.2.1 FAUTES DYSORTHOGRAPHIQUES SPECIFIQUES

Comme nous avons déjà mentionné, la cause de ce type de fautes repose principalement sur une perception auditive affaiblie. C'est pour cela que la rééducation est focalisée surtout sur le renforcement de cette capacité. Cependant, chaque type de fautes exige des méthodes et des matériels didactiques un peu différents.⁹⁷

Distinction des consonnes courtes et longues⁹⁸

Pour faire travailler la distinction des consonnes courtes et longues, Zelinková propose toute une série de méthodes et d'exercices ; nous n'en évoquerons ici que quelques-uns. Elle insiste sur l'importance de la répétition à haute voix de tout ce que l'enfant atteint écrit, en accentuant la longueur des syllabes.

L'enseignant peut se servir des plusieurs objets, par exemple d'un timbre ou des instruments de musiques, pour maintenir le principe de l'approche multisensorielle. Il est très important de prononcer nettement tous les mots travaillés vu la perception auditive affaiblie.

- l'enseignant tapote un rythme, l'enfant compte les sons et essaie de l'imiter
- l'enseignant prononce des mots, l'enfant les répète et distingue les syllabes courtes et longues en se servant d'un timbre
- la transcription graphiques des syllabes d'un mot (*ma min ka - . . . , ta tí nek - . I .*)
- la reconnaissance (souligner, entourer, colorier) des longues consonnes
- l'ajout des accents dans un texte (*Sl-n-čk- sv-t- n- obl-ze.*)
- la mise en contexte/phrases des mots qui ne se distinguent que par la longueur d'une consonne
- « la mesure au pas » l'enseignant prononce un mot, l'enfant fait un pas long, lors qu'il s'agit d'une syllabes longue, et un pas court, lors qu'il prononce une syllabe courte
- une dictée des mots isolés pendant laquelle l'enfant n'écrit que des mots contenant une consonne longue

⁹⁷ Zelinková, 2003, p.100

⁹⁸ idem, p.101

Distinction des syllabes dures et molles⁹⁹

Étant donné que la distinction des syllabes dures et molles, repose également sur le trouble de la perception auditive, c'est pour cela que les démarches ainsi que les principes de la rééducation sont assez similaires. L'enfant répète à haute voix tout ce qu'il écrit en soulignant les syllabes dures et molles.

Concernant le matériel didactique, les enseignants se servent souvent d'une planche de deux parties qui répond à la demande d'une approche multisensorielle. La première partie est en bois avec des syllabes dures (*dy-ty-ny*) et la deuxième est en mousse avec des syllabes molles (*di-ti-ni*). En prononçant les syllabes, l'enfant peut sentir le matériel dur ou mou et l'apprentissage passe ainsi par plusieurs sens (l'ouïe, le toucher, la vue). Pour la rééducation Zelinková propose les activités suivantes :

- l'enseignant prononce des couple des mots (*šaty – tiskátko*), l'enfant les répète et touche la partie dure ou molle
- l'enfant cherche des mots contenant une syllabe donnée, par exemple *ty/tý - týden, motýl, ty, boty*. L'enfant touche la planche en prononçant des mots
- la désignation des syllabes d'un mot - l'enseignant prononce des mots, l'enfant les répète, touche la planche et désigne le placement/position de la syllabe (au début, au milieu, à la fin d'un mot)
- la distinction des mots qui ne se distinguent que par une syllabes dur ou molle (*tiká – tyká*)

De la même façon, l'enseignant de FLE peut travailler en français la distinction des syllabes nasales et orales. Il apprend à l'enfant à toucher son nez chaque fois qu'il entend une voyelle/syllabe nasale, ensuite, il propose des couples des mots qui se distinguent, par exemple *bonbon – gâteau, beau – bon*, l'enfant les répète et touche le nez quand il entend une nasale. Ensuite, pour renforcer le lien phonème/graphème l'enseignant peut proposer à l'enfant des cartes avec des syllabes nasales et orales, ensuite, il les prononce et l'enfant les répète et montre la carte.

⁹⁹ Zelinková, 2003, p.102-103

Distinction des consonnes sifflantes¹⁰⁰

La distinction incorrecte des consonnes sifflantes est causée par une perception auditive déficiente et/ou par une mauvaise prononciation qui s'influencent mutuellement. L'enfant a ainsi des difficultés à distinguer les sifflantes et les confond, ce qui a également un impact dans sa production écrite. La rééducation se focalise alors sur le développement de la perception auditive et aussi sur la prononciation correcte grâce aux méthodes orthophoniques.

- Pour la distinction des sifflantes dans les syllabes, l'enseignant peut se servir des cartes avec des syllabes parmi lesquelles l'enfant désigne la syllabe prononcée
- la distinction de syllabes dans les mots
- la recherche de mots avec des sifflantes distinctes (où une sifflante change le sens du mot, par exemple *sem – zem*)
- la distinction de plusieurs sifflantes dans un seul mot (*rozcvička, zašelestil*)

Tout au long des exercices, l'enseignant surveille la prononciation.

Même s'il ne s'agit pas de sifflantes, l'enseignant du FLE peut travailler de la même manière la distinction des phonèmes similaires /y/-/u/, /ʃ/ - /ʒ/. L'enfant d'abord indique s'il entend le même son dans les deux mots prononcés *pull – poule*. Ensuite, il peut choisir le mot prononcé parmi les autres, écrits sur les cartes. L'enseignant peut également, ensemble avec l'enfant, faire une liste des mots qui ne se distinguent que par un seul phonème *tout – tu, vous – vu, doux – du*, l'enfant les répète, les désigne parmi les autres et les utilise en contexte pour retenir leur sens (*tu x tout : ____ préfères le chat ou le chien ? x ____ le monde part en vacances.*).

Omission, introduction, échange des lettres et/ou des syllabes¹⁰¹

Ces difficultés, comme les précédentes, ont pour cause une perception auditive déficiente, l'incapacité d'effectuer l'analyse et la synthèse d'un mot, les difficultés motrices et/ou les troubles de la concentration. La rééducation se concentre ainsi sur des exercices de

¹⁰⁰ Zelinková, 2003, p.103

¹⁰¹ idem, p. 104

perception auditive et sur des stratégies de compensation. L'enfant affronte les mêmes difficultés en langue étrangère.

- l'enfant compose des mots à l'aide de cartes représentant des lettres (pour cela, il existe beaucoup de matériel didactique qui peut être utilisé par l'enseignant)
- l'enseignant prononce des mots, l'enfant les répète en effectuant l'analyse ou la synthèse des mots
- l'enfant forme des mots en transposant des lettres ($e - u - l - n - s - c = slunce$; $h - t - c - a = chat$)
- l'enfant repère un mot écrit correctement ($slunce - sunce - sulce$; $chat - chate - cheta$)

Délimitation des mots à l'expression écrite¹⁰²

À l'écrit, l'enfant attache deux ou plusieurs mots, il lie les prépositions et les noms, ne respecte pas le début et la fin de la phrase et il omet des lettres ou des syllabes ou en introduit n'importe où. Ces manifestations sont, de nouveau, en rapport avec le déficit de perception auditive, d'analyse et de synthèse, et avec la maîtrise du système de langue.

- l'enfant marque des mots de la phrase en utilisant des dés ou des symboles données (*Maminka peče buchty.* _ _ _ . ; *Il aime les voitures.* _ _ _ _ .) ; d'abord, l'enseignant choisit des phrases plus courtes, sans pronoms ni préposition et au fur et à mesure augmente le nombre des mots et le niveau de difficulté des phrases
- la désignation du nombre de mots de la phrase, l'enfant répète les phrases et compte les mots
- l'enfant lit les mots avec leurs prépositions, l'enseignant choisit une image et l'enfant la joint avec les prépositions, en observant qu'il s'agit de mots isolés graphiquement dont le sens les réunit
- pour ce travail sur la délimitation des mots dans une phrase, il existe une application « *Jazyky bez bariér* », mentionnée ci-dessus, que nous présenterons dans la partie pratique de ce mémoire

¹⁰² Zelinková, 2003, p.104-105

4.4.2.2 FAUTES DE LA MISE EN PRATIQUE DES REGLES GRAMMATICALES¹⁰³

Le deuxième type de fautes dysorthographiques est causé par le développement attardé de langue, par un sens du langage réduit, par un trouble de la mémoire et/ou par des difficultés à automatiser et appliquer des règles grammaticales.

Lors de l'apprentissage de la grammaire, le niveau d'exigence doit être maîtrisable pour l'enfant. L'enseignant, en introduisant une nouvelle leçon, doit choisir se concentrer uniquement **sur une nouvelle règle**. Il est recommandé d'appliquer un moyen d'évaluation qui permette à l'enfant de réellement pouvoir mettre en avant ses connaissances ; par exemple au lieu d'écrire une dictée, il complète les lettres qui manquent. Cela lui donne plus de temps, et lui permet de rester concentré sur un seul exercice sans devoir réfléchir à plusieurs règles en même temps. En français, par exemple lors de l'apprentissage de la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe, l'enfant, tout d'abord, ne complète que les terminaisons (*AIM*___ : *j'**aim*___, *tu* *aim*___, *il* *aim*___, *nous* *aim*___, *vous* *aim*___, *ils* *aim*___).

Pour bien maîtriser les règles grammaticales, l'enfant peut se servir des tableaux récapitulatifs schématiques, des cartes mentales, de la visualisation des règles¹⁰⁴ ou des moyens mnémotechniques. Il est même recommandé de laisser l'enfant fabriquer ses propres schèmes de règles avec des images, des exemples ou des mots difficiles, dont il peut créer son propre portfolio. Il peut s'en servir par la suite en faisant des exercices pendant les cours ou à la maison.

Il existe beaucoup de matériel didactique pour la rééducation de la dysgraphie. Nous allons en mentionner deux. Le premier est une collection des « *Règles de couleurs*¹⁰⁵ » de Michalová qui propose une manière très systématique pour la déduction de l'écriture de *i/i* et *y/y*. A chaque couleur proposée correspond une seule règle et c'est à l'enfant de désigner la règle, de choisir *i* ou *y*, de l'écrire et de le colorier. À l'aide de ces règles, l'enfant adopte une stratégie d'apprentissage et devient peu à peu autonome. La deuxième collection de règles et d'exercices (qui compte également un logiciel) est une série de publications intitulée « *Pavučinka* », qui présente des règles de la langue tchèque de manière attrayante et complète.

¹⁰³ Zelinková, 2003, p. 106-107

¹⁰⁴ schématiser des règles, utiliser des couleurs

¹⁰⁵ *Barevná pravidla*

Pour l'apprentissage des règles grammaticales, il existe des résumés ; ces derniers sont cependant souvent surchargés, et l'enfant atteint de TSA ne peut les utiliser de manière efficace. Si l'enseignant ne dispose d'aucun résumé synoptique, il peut proposer à l'enfant de créer son propre résumé et l'aider pour qu'il n'y ait pas de fautes.

Pour conclure, la dysgraphie est un trouble qui affecte la maîtrise et l'application des règles orthographiques de la langue. Elle est causée principalement par une perception auditive déficiente, par un sens du langage réduit et/ou par des troubles d'attention et de mémoire. La rééducation se focalise alors sur le développement de la perception auditive et sur l'apprentissage multisensorielle. Lors de la rééducation, il faut respecter le niveau et le rythme individuel de travail de l'enfant et essayer d'anticiper les fautes ou les corriger aussitôt pour qu'elles ne soient pas fixées. Il faut également souligner que les fautes spécifiques ne doivent pas être évaluées et que l'enseignant doit choisir des méthodes d'évaluation qui permettent à l'enfant de mettre en avant les connaissances acquises.

4.5 TROUBLES MINEURS

Pour donner une image complète des TSA, il nous faut maintenant présenter la dyscalculie, la dyslexie, la dyspraxie et les troubles instrumentaux. Comme nous avons déjà mentionné, ces troubles n'influencent pas directement le langage et c'est pour cela que nous ne les analyserons pas en détail ici.

4.5.1 DYSCALCULIE

La dyscalculie est un trouble d'*apprentissage du calcul lié à une difficulté d'utilisation du système symbolique*¹⁰⁶. Autrement dit, il s'agit d'un trouble **des capacités mathématiques** qui se manifestent par exemple par des difficultés à réaliser des opérations de calcul, à

¹⁰⁶ Définitions : dyscalculie. *Larousse: Dictionnaire français* [online].

comprendre le sens des nombres, les symboles (+, -, x, :) et les concepts abstraits ou par la mauvaise orientation sur l'axe numérique.¹⁰⁷

La rééducation de la dyscalculie respecte le niveau individuel de l'enfant ainsi que la demande de l'approche multisensorielle. L'enseignant devrait utiliser autant que possible des matériels concrets pour que l'enfant puisse les manipuler et mieux s'imaginer le problème à résoudre. Si l'enfant a des difficultés à comprendre la méthode/le procédé, il faut le fragmenter et l'expliquer pas à pas.

Il est aussi très important de respecter le niveau des capacités intellectuelles et de choisir telle difficulté qui correspond aux capacités de l'enfant. Jean Piaget en distingue 4 périodes : la période de l'intelligence sensorimotrice, la période de l'intelligence préopératoire, dont le stade de la pensée symbolique et de la pensée intuitive, la période des opérations concrètes et celle des opérations formelles. De cette classification résulte que jusqu'à l'âge de, au moins 10-11 ans, il faut partir des opérations concrètes et utiliser des matériels concrets.¹⁰⁸

109

4.5.2 DYSPIXIE

La dyspixie est un trouble d'apprentissage qui affecte **le dessin** et qui se manifeste par le décalage entre l'âge de l'enfant et le niveau du dessin. Ce trouble est dû à des difficultés motrices, à une coordination sensorimotrice déficiente ou à une prise mauvaise de l'instrument de l'écriture. Parmi les manifestations typiques, nous pouvons citer le dessin de l'air négligé ou l'incapacité à percevoir les perspectives.¹¹⁰

4.5.3 DYSPRAXIE

La dyspraxie est un trouble de l'apprentissage *caractérisé par une altération du développement de la coordination motrice. Les enfants dyspraxiques présentent des difficultés à planifier et à coordonner leurs gestes, ceux-ci étant lents et maladroits. [...]Le traitement consiste en une rééducation de longue haleine qui sera pratiquée entre autres par les*

¹⁰⁷ Švamberg Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p. 31-32

¹⁰⁸ Zelinková, 2003, p.111-122

¹⁰⁹ pour voir plus, consulter Zelinková, 2003

¹¹⁰ Švamberg Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p. 32

*psychomotriciens et les ergothérapeutes de façon à minimiser le handicap provoqué par ce trouble.*¹¹¹

Les difficultés peuvent se manifester chaque fois qu'il faut avoir un certain niveau de la motricité, comme par exemple lors de la lecture, l'écriture, la prononciation mais aussi lors des actes les plus simples comme s'habiller ou se nourrir. Le rôle de l'enseignant est de proposer à l'enfant telles activités qui lui permettent d'exploiter toutes ces capacités.

4.5.4 TROUBLES INSTRUMENTAUX

La toute dernière catégorie de TSA qui reste à définir est la « *dysmusie* », comme on la désigne en tchèque ; en français, on parle de troubles instrumentaux. Il s'agit d'un trouble spécifique **des capacités musicales** qui se manifeste par l'incapacité de percevoir et de reproduire le rythme, la musique ou de distinguer des tons. Les spécialistes ne sont pas d'accord sur les causes de ce trouble ; pour certains, l'incapacité de lire et d'écrire une note de musique est due aux troubles instrumentaux, d'autres prétendent que cela est dû à la dyslexie.

¹¹² Il semble vraisemblable que l'enfant dysmusique aura des difficultés à imiter l'accent et l'intonation d'une langue étrangère.

¹¹¹ Définitions : dyspraxie. *Larousse: Dictionnaire français* [online].

¹¹² Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, p. 32

5 TSA ET LANGUE ETRANGERE

L'apprentissage des langues étrangères par les enfants atteints des TSA, représente un problème complexe qui est difficile à résoudre. Aujourd'hui, la connaissance au moins d'une langue étrangère est une nécessité, ce qui exerce une pression sur les parents, les enseignants, mais surtout sur les enfants. L'apprentissage ainsi que la réussite dans ce domaine sont influencés par plusieurs facteurs. Tout d'abord, c'est la motivation, le choix de la langue, des méthodes appliquées, des principes d'enseignement, mais aussi la méthode d'évaluation, la personnalité de l'enseignant, le choix du matériel didactique etc.

Il paraît logique de supposer que l'enfant ayant des difficultés lors de l'apprentissage de sa langue maternelle aura forcément à affronter au moins les mêmes difficultés en apprenant une langue étrangère. Même si, en général, c'est le cas, Zelinková souligne que la motivation joue un rôle essentiel. En général et surtout à l'école primaire, les enfants attendent avec impatience chaque nouvelle matière. Leur enthousiasme persiste aussi longtemps que l'apprentissage a un caractère audiovisuel. C'est alors à l'enseignant de nourrir leur motivation et de rendre l'apprentissage attirant et amusant. Concernant les difficultés spécifiques que l'enfant affronte, il se peut également que, chez les enfants dont le trouble était dû à l'immaturation des fonctions perceptives, la rééducation rapide ait des effets positifs, permettant l'apprentissage de la langue étrangère sur des bases suffisamment solides. Cependant, il est vrai que les enfants atteints des TSA doivent, en général, fournir un effort considérable pour surmonter toutes les difficultés qui leur s'imposent.¹¹³

5.1 CHOIX DE LA LANGUE ETRANGERE

Au plus tard au cours de la deuxième année de scolarisation, les enfants ou plutôt leurs parents doivent choisir une langue étrangère. Les parents des enfants avec des TSA demandent souvent aux enseignants quelle langue est la plus facile à apprendre. En pratique, il y a une tendance prédominante à choisir pour les enfants atteints l'allemand puisque c'est une langue de

¹¹³ Zelinková, 2003, p. 161

la « *transcription phonématique systématique* »¹¹⁴. Cela veut dire qu'il y a des règles strictes des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Le tchèque et l'allemand font aussi partie de ces langues. Par contre, l'anglais et le français sont des langues où un seul phonème peut correspondre aux plusieurs graphèmes et inversement. Toutefois, il n'existe aucune recherche ni publication qui indique quelle serait la langue idéale pour les enfants atteints de TSA. De plus, d'après les résultats de la recherche de Špačková, qui a comparé l'enseignement de l'anglais et de l'allemand¹¹⁵ aux enfants atteints, les TSA influencent le processus ainsi que les résultats de l'apprentissage des deux langues de manière semblable qu'en tchèque. C'est à dire que chaque langue étrangère contient ses difficultés qu'il faut s'appuyer sur d'autres critères.¹¹⁶

Pour faire ce choix, Zelinková propose les critères suivants :¹¹⁷

- **le type de dyslexie**¹¹⁸ - les langues de la *transcription phonématique systématique* (l'allemand) dont la lecture (le décodage) est plus facile pourraient être plus faciles pour le P-type qui lit sur la base des stratégies perceptive-spatiales, sur l'autre côté, pour le L-type dont la lecture s'effectue sur la base de la compréhension globale, il serait plus simple d'apprendre les langues dont la forme graphique et sonore sont différentes (l'anglais, le français)
- **l'intérêt et la motivation** – il faut prendre en considération l'intérêt que l'enfant pourrait avoir à mettre en pratique ses connaissances en langue, par exemple pour utiliser des logiciels étrangers ou partir à l'étrangère
- **personnalité de l'enseignant** – cet aspect joue également un rôle important puisque c'est lui qui choisit les méthodes et les stratégies, qui prépare le matériel didactique; il est également important de prendre en considération ses expériences avec des enfants atteints de TSA ; sa pédagogie et sa volonté à chercher de nouvelles activités sont peut-

¹¹⁴ *fonematicky důsledný přepis*

¹¹⁵ Nous n'avons trouvé aucune recherche qui comparerait l'opportunité de l'apprentissage du FLE avec d'autres langues étrangères

¹¹⁶ Špačková, In : KUCHARSKÁ, Anna a Eva CHALUPOVÁ, 2006, p. 113-122

¹¹⁷ Zelinková, 2003, p. 166

¹¹⁸ voir chapitre 4.2.3.

être plus importantes qu'une maîtrise parfaite de la langue ; il doit être conscient que même les moindres progrès sont une réussite

- **le domicile** – les enfants qui habitent près des frontières avec l'Allemagne ou l'Autriche mettront plus à profit l'allemand, tout comme les familles ayant des parents, par exemple en France, auront plus d'intérêt à choisir le français
- **le transfert négatif** – il est favorable de choisir une langue qui n'a pas beaucoup de ressemblances avec la langue maternelle ; en effet, il peut arriver que l'enfant confonde les mots, la grammaire, la morphologie ou la syntaxe
- **les connaissances des parents** – si les parents maîtrisent bien la langue, la prononciation, la morphologie et la syntaxe, ils peuvent aider leur enfant lors des devoirs et la préparation pour les cours ; néanmoins, si leurs connaissances ou leur prononciation sont lacunaires, ils peuvent rendre l'apprentissage encore plus difficile

Zelinková (2003) souligne ce qui est encore plus important que le choix de la langue sont les méthodes et les principes qui sont appliqués en pratique.

5.2 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FLE ET TSA

L'enseignement des langues étrangères aux enfants avec des troubles d'apprentissages est une question sur laquelle il n'existe pas de réponse universelle vu que chaque individu atteint des TSA a des besoins spécifiques ainsi qu'un style d'apprentissage individuels. Pourtant, il y a des principes et des méthodes généraux qui facilitent l'apprentissage et qui sont efficaces même pour les autres enfants.

Dans la littérature étrangère, nous trouvons de plus en plus, des notions qui unissent dans un seul mot, *l'enseignement* et *l'apprentissage* pour accentuer l'importance de l'activité de la part de l'enfant. En même temps, il faut renforcer le sentiment de responsabilité et de l'autonomie chez l'enfant.

5.2.1 PRINCIPES

Comme nous avons indiqué, les méthodes et les principes de l'apprentissage sont peut-être plus importants que la maîtrise parfaite de la langue. Cela ne signifie pas que l'enseignant

ne doit pas bien connaître la langue, mais que seules les connaissances ne suffisent pas pour savoir les transmettre. Nous avons déjà mentionné quelques-uns des principes dans les chapitres précédents, mais nous trouvons important de les résumer et de les détailler.

Le premier des principes est **l'approche multisensorielle** qui fait participer autant de sens que possible, le tact, la vue, l'ouïe et la perception kinesthésique. Il permet à l'enfant de saisir les informations d'une manière qui est pour lui la plus efficace, et en même temps respecte le style d'apprentissage individuel (auditive, visuel, kinesthésique). Au cours de l'apprentissage, l'enseignant prononce des mots/des phrases, l'enfant les écoute et répète, en même temps il regarde les images ou les mots écrits. Il est favorable de mettre en couleur des particularités des mots écrites (les terminaisons, les graphèmes distinctives, des graphèmes pas prononcées). Pour faire participer le tact, la motricité et la perception kinesthésique, l'enfant exprime par ses mimiques, ses mouvements, le contenu de ce qui est dit. Les enfants peuvent mimer, faire du théâtre, dessiner ou cerner des mots/des phrases. A ce principe correspond parfaitement l'application « *Jazyky bez bariér* » que nous présenterons dans la partie pratique.¹¹⁹

L'autre principe à respecter est **l'approche communicative**. Étant donné que l'objectif principal de l'apprentissage de la langue est la compétence communicative, ce principe n'est pas réservé uniquement aux enfants atteints de TSA, mais l'enseignant devrait s'en servir tout au long du travail avec la classe. Cette approche souligne la capacité de compréhension et d'expression de la langue usuelle dans des situations communicatives concrètes. Nous avons déjà mentionné que, pour les enfants atteints, il faut souvent réduire les objectifs attendus des cours. Il faut donc dans leur cas choisir uniquement ce qui est nécessaire pour la communication et ne pas s'attarder sur du lexique ou des expressions peu utilisés dans la langue courante. Si à la fin de l'enseignement primaire l'enfant atteint de TSA atteint le niveau A1 du CECRL (il sait dire où il habite, ce qu'il aime, demander la route, comprendre les propositions simples), cela peut être considéré comme une réussite.¹²⁰

¹¹⁹ Žáci s dyslexií a cizí jazyky. Metodický portál RVP [online].

¹²⁰ idem

Il est également important que le **processus** soit **structuré**. Ce principe souligne l'importance de chercher des structures et de les proposer aux enfants. On peut proposer des structures **de contenu** (des champs thématiques : la famille, les animaux), **morphologiques** : des mots de même famille (*venir, devenir, revenir, parvenir*), des mots qui riment (*gâteau, bateau, château, manteau*) ou des mots qui contiennent un même phonème (*boire, voir, croire, poisson, croissant*). Zelinková (2003) développe le principe de la recherche des mots qui contiennent le même phonème par rapport à l'apprentissage de la lecture. L'enfant fixe successivement le lien entre le phonème et le graphème, la construction phonique des mots et les règles syntaxiques de la langue. Si l'enfant a du mal à déchiffrer les mots dans sa langue maternelle (en utilisant **la méthode analytico-synthétique**¹²¹), il est probable qu'il affrontera les mêmes difficultés en apprenant une langue étrangère. Dans ce cas, il faut essayer **la méthode globale** où l'enfant apprend directement la forme entière des mots en rapport avec des images et leur côté sonore. En pratique, il faut essayer quelle méthode lui convient mieux. Selon le principe communicatif, on peut supposer que l'apprentissage des mots s'effectue tout d'abord selon la méthode globale ; si la performance de la lecture diminue au fur et à mesure que la difficulté du lexique augmente, il peut essayer d'apprendre les liens entre les phonèmes et les graphèmes.¹²²

L'enseignant devrait aussi respecter le principe **du processus séquentiel**. Cela veut dire que l'enseignement progresse pas à pas, en veillant chaque fois à ce que la leçon précédente soit bien maîtrisée pour augmenter la difficulté. Si l'enseignement se déroule de cette manière, l'enfant peut intégrer de nouvelles connaissances et de nouvelles règles dans les structures déjà existantes, ce qui facilite leur mémorisation et leur application. Ce procédé permet à l'enfant prendre conscience de ses progrès et renforce sa confiance en soi.¹²³

L'autre principe indispensable est **la répétition** fréquente et **l'automatisation**. La répétition lors de l'apprentissage est une condition indispensable pour la mémorisation et l'automatisation des connaissances. Etant donné que, chez les enfants dyslexiques, ce processus est affaibli, l'apprentissage exige la répétition plus fréquente et systématique. Cela nécessite, de

¹²¹ voir chapitre 4.2.1.

¹²² Žáci s dyslexií a cizí jazyky. Metodický portál RVP [online].; Zelinková, 2003, p.167

¹²³ Žáci s dyslexií a cizí jazyky. Metodický portál RVP [online].

la part de l'enseignant ainsi que de l'enfant, une réelle patience. Une fois les connaissances automatisées, l'enfant les emploie sans effort dans les tâches plus complexes, et peut prêter plus d'attention au contenu implicite, aux nuances ou tout simplement réjouir de la communication en langue étrangère .¹²⁴

Comme nous l'avons déjà mentionné il faut respecter le niveau individuel de l'enfant ainsi que son **style d'apprentissage**. Ce principe recoule de la loi scolaire 561/2004 et concerne l'enseignement de tous les élèves. Comme déjà indiqué, les TSA sont le résultat de déficits des fonctions nécessaires à l'apprentissage. Les enfants se distinguent par leurs capacités intellectuelles, par leur caractère (le goût de travail, l'esprit de compétition, la conscience de leur but etc.), ainsi que par leurs expériences. Tous ces aspects sont encore influencés par les facteurs externes, l'enseignant, les parents, le milieu social. Pour cette raison, il est impossible de proposer une méthode universelle d'enseignement, ni une méthode d'évaluation unifiée. Les méthodes et les stratégies qui sont efficaces pour un enfant peuvent être extrêmement mauvaises pour un autre enfant. Il faut alors toujours respecter les résultats du diagnostic et de chercher des nouvelles stratégies. L'enseignant peut également prendre en note quelles stratégies lui paraissent convenables, lors de quelles activités l'enfant s'intègre le mieux et quels moyens d'interrogation et d'évaluation sont les plus adéquats.¹²⁵

Le dernier des principes que nous allons proposer est **l'entraînement des stratégies métacognitives**. Il est nécessaire d'apprendre les enfants ces stratégies dès le début de la scolarisation pour que l'enfant soit bien conscient de la responsabilité de son éducation et pour qu'il sache identifier ses points faibles ou forts ainsi que des stratégies de l'apprentissage qui lui conviennent. Tout d'abord, il doivent exprimer leurs sentiments « *J'ai réussi.* », « *Je n'ai pas réussi.* » Par exemple dans la méthode Alex et Zoé, à la fin de chaque unité l'enfant est invité à s'auto-évaluer en cochant l'une des expression suivantes : *Super !, Pas mal !, À revoir !*. L'enfant ainsi apprend à évaluer son propre travail, ce qui encourage le sentiment de responsabilité. Avec les élèves plus âgés, l'enseignant peut les inviter à répondre à des questions telles que « *Pourquoi je n'ai pas réussi ?* », « *Que pourrais-je améliorer ?* ». Ce

¹²⁴ Žáci s dyslexií a cizí jazyky. Metodický portál RVP [online].

¹²⁵ idem

principe d'auto-évaluation élimine la différenciation stricte des rôles élève/professeur contre laquelle les élèves ont la tendance à se révolter.¹²⁶

5.2.2 L'ACQUISITION DES SAVOIR-FAIRE PARTIELLES

Nous avons déjà expliqué quels principes devraient être respectés lors de l'enseignement aux enfants atteints de troubles d'apprentissages, et pourquoi. Maintenant, il nous reste à proposer des activités concrètes pour l'acquisition des connaissances particulières qui se sont montrées efficaces en pratique. Il faut bien entendu prendre en compte le fait que chaque trouble et chaque individu est singulier et que ce qui se révèle juste avec l'un, ne le sera pas forcément avec un autre.

5.2.2.1 COMMUNICATION ET COMPETENCES ORALES

La capacité de communication est souvent l'aspect le plus motivant à apprendre une langue étrangère. Pour cette raison et pour la mise en pratique, les spécialistes recommandent de lui consacrer plus de temps qu'à l'acquisition des règles grammaticales, par exemple. Pour la travailler avec les enfants ayants des TSA, nous trouvons dans la littérature spécialisée les **recommandations** suivantes¹²⁷ :

- créer une ambiance positive pour que les enfants n'aient pas peur de s'exprimer
- utiliser les cartes mentales, des images, des objets réels comme des indices lors de l'expression orale
- intégrer des gestes, de la mimique pour faciliter l'apprentissage, la compréhension ainsi que l'automatisation (la perception kinesthésique)
- dramatiser les bandes-dessinés qui encadrent souvent chaque unité de la méthode (*Alex et Zoé, Amis et Compagnie*)
- décrire des objets et des situations réelles qui nous entourent (des images, des photos, l'école) plutôt que des choses abstraites
- apprendre le plus tôt possible des expressions de base de la communication (« *Vous pouvez répéter ?* », « *Vous pouvez parler plus lentement ?* », « *Comment on dit dũm en français ?* ») pour que la communication s'effectue en langue cible autant que possible

¹²⁶ Žáci s dyslexií a cizí jazyky. *Metodický portál RVP* [online].; Samson, 2010

¹²⁷ Zelinková, 2013, p.104-106

- préférer, surtout au début de l'apprentissage, les dialogues aux monologues ; former des phrases courtes, ne pas chercher des expressions trop compliquées
- enregistrer des dialogues sur un dictaphone ou télécharger des enregistrements de méthode sur un portable

5.2.2.2 PRONONCIATION

Etant donné que la perception auditive est l'une des fonctions souvent affaiblies, l'acquisition de la bonne prononciation peut poser de grandes difficultés. De plus, les élèves plus âgés sont, généralement, plus timides à imiter la prononciation différente de leur langue maternelle. Si on considère la prononciation française, il est clair que cela ne restera pas sans difficultés. Pour l'entraînement de la prononciation, Zelinková propose les principes suivante¹²⁸ :

- tout d'abord **écouter** un mot/une expression plusieurs fois et ensuite le **répéter** jusqu'à ce que la prononciation soit correcte ; la répétition multiple répond au besoin de l'approche multisensorielle (prononcer, écouter, s'apercevoir des mouvements de l'appareil phonatoires) et facilite l'automatisation
- **segmenter** les mots plus longs en syllabes
- **comparer** et chercher les différences entre sa prononciation et celle de l'enseignant, de l'enregistrement ou idéalement du locuteur natif ;
- utiliser un dictaphone, des logiciels ou des applications d'enseignement
- **écouter** et **chanter** des chansons françaises, regarder des émissions télévisées, des films en français avec des sous-titres (un aspect très motivant)

5.2.2.3 REGLES GRAMMATICALES

Les difficultés de l'acquisition des règles grammaticales en langues étrangère sont souvent dues à la méconnaissance de la grammaire de langue maternelle (le sens du langage faible, les compétences langagières insuffisantes). Si l'enfant connaît des règles mais n'est pas

¹²⁸ Zelinková, 2013, p.107

capable de les employer en pratique, cela peut être dû à une mémoire de travail ou une capacité de concentration faibles. L'enseignant peut utiliser **les stratégies** suivantes¹²⁹ :

- se concentrer systématiquement sur une seule règle à la fois ; ne pas en aborder de nouvelles avant que la première soit fixée
- pour un **type visuel** – proposer des tableaux récapitulatifs de grammaire (il ne suffit pas de simplement les donner à l'enfant, mais aussi de lui apprendre à travailler avec eux, de lui montrer des situations dans lesquelles il peut s'en servir)
- pour un **type auditif** – réviser systématiquement à l'oral, utiliser des enregistrements, un dictaphone
- utiliser des **couleurs** différentes pour distinguer par exemple des catégories grammaticales, des temps verbaux, des terminaisons, le genre, le nombre

5.2.2.4 ACQUISITION DU LEXIQUE

Pour apprendre du nouveau lexique, il ne suffit pas de seulement noter le nouveau vocabulaire. Il faut avant tout respecter le **principe multisensorielle** et introduire de nouveaux mots en contexte. Si l'enfant a du mal à se souvenir des mots dans sa langue maternelle, il n'est pas convenable d'utiliser le lien *image-mot*. De plus, la traduction littérale est souvent trompeuse et c'est pourquoi il est mieux d'établir le lien directement entre le contenu/une image et un mot.¹³⁰

- écouter et répéter plusieurs fois chaque nouveau mot
- regarder le mot écrit, le recopier plusieurs fois ; souligner en couleur chaque particularité
- introduire de nouveaux mots dans des expressions, des phrases
- utiliser la pantomime, la mimique, les gestes, la rythmisation et autres
- chercher des antonymes, des synonymes, des hyperonymiques, des hyponymiques etc.
- système des « flashcards » des mots difficiles à retenir ; sur un côté écrire un mot en français, sur l'autre noter ce mot dans une phrase
- associer des images et des mots

¹²⁹ Zelinková, 2013, p.109

¹³⁰ Žáci s dyslexií a cizí jazyky. *Metodický portál RVP* [online].;

- associer des mots et leur définition
- dessiner une image (l'enseignant décrit une image, les enfants doivent le dessiner)
- barrer l'intrus
- former des mots des lettres données

Il existe encore une méthode qui est à mentionner. Il s'agit d'une méthode appelée « **The Look-Cover-Write-and Check Routine** » qui sert à mémoriser et à bien lire et écrire des nouveaux mots. « *L'élève regarde un mot, puis écoute la prononciation et prononce le mot lui-même. Puis il cache le mot, il l'écrit, il l'épelle, il le contrôle d'après le modèle caché et il le relit. Au cas où il ferait une faute, le procès recommence.* »¹³¹ Cette méthode correspond à une logique de l'application « *Jazyky bez bariér* » que nous développerons dans la partie pratique de notre mémoire.

5.2.2.5 LECTURE

Dans la plupart des cas, l'expérience négative avec la lecture en langue maternelle influence la lecture en langue étrangère. Des nouveaux graphèmes, des nouveaux phonèmes, un nouvel accent, tout cela peut poser des difficultés à l'enfant atteint de TSA. Nous avons déjà expliqué le principe des deux méthodes de lecture dans le chapitre 5.2.1. à la page 67 de ce mémoire. À part de ces deux méthodes, la littérature spécialisée propose également les **recommandations** suivantes¹³² :

- lire et relire des textes courts et faciles afin que l'enfant ait une possibilité d'éliminer les difficultés de prononciation et qu'il surmonte la crainte de l'échec
- épeler les mots difficiles et les diviser en syllabes
- souligner les nouveaux mots (mots connus)
- lire en écoutant un enregistrement
- lire à deux ou avec toute la classe
- mémoriser les textes pour faciliter la lecture ainsi que l'élocution
- l'enseignant lit un texte, les enfants réagissent aux mots définis en avance (les fruits, les verbes, les mots nouveaux et autres)

¹³¹ Jašková, 2008, p.39

¹³² Zelinková, 2013, p. 110

- souligner des noms, des verbes, des adjectifs et autres
- associer les mots ou les phrases aux images correspondantes

Nous avons déjà expliqué les principes de l'enseignement aux enfants atteints de TSA, les procédés de l'acquisition des savoir-faire particuliers, mais il nous reste à répondre à une question essentielle à laquelle les enseignants doivent faire face au quotidien.

5.3 ÉVALUATION

L'évaluation ainsi que le classement des enfants atteints de TSA sont régulés par des arrêtés et par des **instructions méthodiques** ¹³³ de MŠMT ¹³⁴. Parmi les principes fondamentaux, on peut citer une exigence d'attitude la plus tolérante possible de la part de l'enseignant, une évaluation basée sur les capacités individuelles, une appréciation du moindre progrès et des efforts de l'enfant. L'enseignant peut se servir de plusieurs méthodes d'évaluation, par exemple la notation, l'évaluation verbale ou bien des symboles, des images, des autocollants pour les petits. ¹³⁵¹³⁶

Pour évaluer des performances d'un enfant atteint de TSA, l'enseignant doit respecter les recommandations, s'il y en a, d'un psychologue de l'institut du conseil scolaire qui s'occupe de l'enfant. En même temps, la méthode d'évaluation doit être précisée dans le plan d'éducation individuel. Il est possible d'attribuer, au lieu d'une note, une évaluation verbale au bulletin de la fin de chaque semestre. Si l'enfant est évalué par une note, l'évaluation peut être moins stricte.

Il ne faut pas oublier que l'enseignant utilise tout au long de ses cours une évaluation non verbale (par ses gestes). Les enfants atteints perçoivent, en général très sensiblement toutes ces réactions, qui soit les encouragent soit les découragent. Par exemple, il arrive souvent que les enfants prennent leur temps avant de répondre et l'enseignant, au lieu d'attendre avec patience, demande à un autre élève ou répond lui-même. Cela peut décourager l'enfant qui finalement perdra sa motivation à répondre aux questions.

¹³³ č.j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými výukovými poruchami učení v ZŠ

¹³⁴ Ministère d'Éducation national

¹³⁵ Tůmová, 2001/2002, p.130-131

¹³⁶ Tůmová, In : *Cizí jazyky*, 2001, p.130-131

Comme déjà indiqué, **l'enseignant ne devrait pas évaluer des fautes spécifiques**. Cela veut dire, des fautes qui sont typiques pour le trouble spécifique ou s'y rapportent. Cependant, il faut les corriger pour que l'enfant ne fixe pas la forme incorrecte. Nous avons proposé quelques fautes spécifiques pour chaque type des TSA dans la chapitre 4, dans les sous-parties « *Manifestation de...* ».

De plus, dans la littérature spécialisée des TSA, il est recommandé de corriger les fautes par une autre couleur que le rouge, moins contrastée. En effet, il a été prouvé que les enfants ont tendance à fixer ce qui est souligné en rouge, c'est à dire la forme incorrecte. Une fois que cette faute est fixée, il est très difficile de la corriger.¹³⁷

Dans le chapitre précédent, nous avons dit qu'il fallait enseigner aux élèves les stratégies métacognitives et que cet apprentissage devait commencer lors de la première année de scolarisation. L'auto-évaluation ainsi que l'évaluation formative sont des stratégies qui ont un impact à longue durée. L'importance de **l'auto-évaluation**, comme déjà dit, repose sur le fait que l'enfant apprend à considérer ses propres stratégies d'apprentissage et qu'il s'aperçoit et fait un bilan de ce qui a déjà appris et de ce qu'il y a à reprendre. **L'évaluation formative**, effectuée par l'enseignant, a aussi pour objectif de former et de montrer les côtés forts et plus faibles afin d'ajuster les prochaines étapes de l'apprentissage. « *Pour que cette évaluation soit réellement formative, il est indispensable de respecter le rythme personnel de l'élève afin que les progrès soient réels et constants.* »¹³⁸

Cependant, l'évaluation le plus visible est celle **sommative**. « *Elle est utilisée pour mesurer ce que les élèves ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les élèves d'une classe à l'autre.* »¹³⁹ Cependant, si l'enseignant effectue avec ses élèves la formation et l'auto-formation tout au long de l'apprentissage, le moment de l'évaluation sommative ne représentera pas pour l'enfant une situation stressante. C'est parce que lui-même

¹³⁷ Tůmová, In : *Cizí jazyky*, 2001, p.130-131

¹³⁸ Geoffrey Konšťacký In : Grenarová, Vítková, 2011, p. 36

¹³⁹ Évaluer l'apprentissage: L'évaluation formative. In: *Ministère de l'Éducation nationale* [online].

ainsi que son enseignant sont déjà conscients de ses connaissances *introduites, exercées et considérées comme maîtrisées au moment* de l'évaluation.¹⁴⁰

Des deux paragraphes précédents, on peut retenir que l'évaluation est un processus continu qui propose un effet de retour et qui est influencé par la personnalité ainsi que par les capacités de l'enseignant. Ce modèle, de l'auto-évaluation et de l'évaluation formative qui précèdent l'évaluation sommative paraît comme convenable pour les enfants atteints de TSA, leur permettant de savoir en avance quel sera le contenu évalué et ce qui est à réviser.

Pour conclure, il faut souligner qu'il n'est pas convenable de fonder l'évaluation des enfants atteints de TSA sur la lecture ou l'écriture, mais de mettre en valeur leurs compétences langagières et la mise en pratique de la langue. L'évaluation ne doit porter que sur des connaissances que l'enfant maîtrise bien et sous une forme avec laquelle l'enfant est déjà familiarisé. L'enseignant doit essayer d'être le plus patient et empathique possible tout au long des évaluations et de travailler systématiquement avec des fautes commises.

¹⁴⁰ Geoffrey Konšťacký In : Grenarová, Vítková, 2011, p. 39

6 PARTIE PRATIQUE : LECTURE ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE AUX ENFANTS AVEC DES TROUBLES D'APPRENTISSAGES

Étant assistante pédagogique en l'école primaire (ZŠ sv. Voršily v Praze), nous travaillons depuis 2 ans avec des enfants atteints de TSA dans les cours de FLE. Nous nous sommes rapidement rendues compte qu'il fallait chercher des nouvelles méthodes, des stratégies et des activités pour leur faciliter le travail et pour leur proposer une méthode d'apprentissage amusante et motivante.

En cherchant des méthodes, des activités et des informations sur l'enseignement des langues étrangères aux enfants atteints de TSA, nous avons été confrontées au fait que la plupart des informations concernent l'anglais et l'allemand et que les activités ou les exercices proposés ne sont disponibles ni pour les enseignants, ni pour les élèves de FLE. Nous avons donc été obligée de créer notre propre matériel pédagogique en nous inspirant de ce que nous avons trouvé en tchèque ou en anglais.

Dans cette partie de notre mémoire, nous exposerons tout d'abord les antécédents scolaires des deux enfants avec qui nous avons eu l'occasion de travailler. Nous décrirons les manifestations de leurs TSA, leur parcours dans l'apprentissage du FLE ainsi que les principes d'enseignement définis dans leurs plans individuels d'éducation. Par la suite, nous présenterons tout d'abord la façon dont nous avons travaillé la lecture ensemble ainsi que des activités et du matériel didactique créés spécialement pour eux. Ensuite, nous décrirons deux applications dont l'enseignant du FLE peut se servir, non seulement pour des enfants atteints de TSA mais aussi pour toute la classe. La première, « *Jazyky bez bariér* », a été créée comme un outil didactique spécialement pour l'enseignement des langues étrangères à ces enfants ; la deuxième est une application web pour apprendre le vocabulaire qui s'est montrée efficace également pour créer d'autres types d'exercices interactifs. Finalement, nous proposerons d'autres activités pour travailler la grammaire, le lexique.

6.1 CAS D'UNE JEUNE FILLE ATTEINTE DE DYSLEXIE ET DE DYSORTHOGRAPHIE

Le premier des enfants avec qui nous avons travaillé dès le début de son apprentissage du FLE est une fille de 11 ans. Nous l'appellerons Claire, pour respecter sa demande d'anonymat.

Dès la première année de scolarisation, Claire connaît des difficultés d'apprentissage. Elle a une éducatrice spécialisée qui travaille avec elle 1 heure par semaine sur la rééducation de sa dyslexie et de sa dysorthographe qui ont été diagnostiquées par un cabinet de consultation pédagogico-psychologique. Claire a des difficultés avec la perception et la différenciation auditive, la lecture continue, la compréhension écrite et avec l'omission et la confusion des lettres. Elle a un rythme de travail très lent et est difficilement capable de se concentrer sur une tâche.

Selon le plan d'éducation individuel¹⁴¹, elle bénéficie d'une assistante lors des cours de tchèque, de français et de sciences humaines¹⁴². Claire profite du temps supplémentaire pour la lecture et tout ce qui est écrit. Elle est interrogée surtout à l'oral, et si l'interrogation est à l'écrit, elle a du temps en plus pour finir son travail. Quant à l'évaluation, elle a la même forme que pour le reste de la classe, des notes. Toutefois, les enseignants sont plus indulgents envers elle et les fautes spécifiques ne sont pas prises en compte dans la notation. Concernant le français, les principes suivants sont formulés dans le plan d'éducation individuel :

- préférer l'expression orale tout au long de l'enseignement
- segmenter les leçons en unités plus petites
- accentuer l'usage pratique de la langue (des locutions, des expressions fréquentes et autres.)
- respecter le rythme lent du travail
- à l'expression écrite, tolérer la transcription phonétique, si elle est correcte
- évaluer aussi d'autres connaissances que celles du langage (la civilisation)

¹⁴¹ voir annexe I et II

¹⁴² Člověk a svět

- corriger les fautes spécifiques mais ne pas les inclure dans l'évaluation

Claire a commencé à apprendre le français lors de la 3^{ème} année de sa scolarisation. Dès le début, elle s'est montrée très motivée pour l'apprentissage du français, ce qui se reflète positivement dans ses performances qui sont, surtout à l'oral, comparables à celles des autres enfants. Toute la classe travaille avec la méthode Alex et Zoé (l'année dernière le 1^{er} tome, cette année le 2^{ème}) qui est basée sur l'approche communicative et propose un grand nombre d'images, d'enregistrements et très peu de texte. Dans cette école, au cours de la 3^{ème} année les enfants ont 3 heures de langue étrangère par semaine, et, lors de la 4^{ème} année, il y a une heure de plus.

L'année dernière, elle a réussi à suivre le rythme de la classe lors des activités orales, pourtant à l'écrit il lui fallait plus de temps pour écrire correctement même un seul mot. La transcription phonétique a été tolérée dans les tests mais systématiquement corrigée. Au début, lors de la lecture, elle avait à peu près les mêmes difficultés que le reste de la classe. Étant donné que dans la méthode il n'y a pas beaucoup de texte, elle a appris à reconnaître les mots de base (la méthode globale). Mais, plus il y avait de mots à retenir, plus les fautes se multipliaient chaque fois qu'un nouveau mot similaire apparaissait (*chaussures – chaussettes, poule – poulet – pull*). L'orientation dans les textes s'est aggravée et les difficultés se sont montrées dans des exercices faciles, à cause de son incapacité de déchiffrer des mots. Par exemple, lors d'un exercice où il fallait classer des mots en trois catégories (les vêtements, la nourriture, les animaux) elle a tout d'abord échoué, non pas parce qu'elle ne connaissait pas ces mots mais parce qu'elle n'était pas capable de les déchiffrer. Il suffisait de les lui lire pour qu'elle classe tout sans difficulté. À la fin de l'année scolaire, les différences entre Claire et le reste de la classe ont augmenté et il est devenu évident qu'il fallait travailler la lecture d'une manière différente.

Vu les difficultés qui sont apparues chez Pierre, l'autre enfant atteint de TSA de 2 ans plus âgé que Claire, la psychologue du cabinet de conseil pédagogique-psychologique, au début de cette année scolaire (2016/2017), a proposé une heure de plus d'accompagnement pédagogique pour prévenir l'aggravation de la situation et l'échec scolaire dans les années futures. Étant donné que les cours étaient concentrés surtout sur les compétences orales,

l'accompagnement a mis l'accent sur le travail du lien phonème-graphème, la lecture, la conjugaison¹⁴³ et, au besoin, pour expliquer et reprendre des leçons problématiques. À la fin de cette année scolaire, nous avons remarqué une amélioration de la performance de la lecture et même de l'écriture. La transcription phonétique a presque disparu des tests écrits et les 2 dernières étaient presque sans fautes (il y en avait quelques unes dans les réponses sur les questions récapitulatives des deux années du FLE).

Nous avons travaillé avec Claire pendant 3 cours par semaine et pendant son heure d'accompagnement pédagogique hebdomadaire. Nous l'avons aidée avec la lecture des consignes, la correction des phrases écrites, la notation des devoirs mais nous lui avons aussi corrigé la prononciation et l'avons interrogée à chaque moment libre du cours. De plus, au début de chaque cours, l'enseignante fait une activité répétitive pendant laquelle elle interroge les enfants sur du nouveau vocabulaire, des expressions nouvelles et des questions-réponses. Pendant cette activité-là, nous avons travaillé avec Claire en même temps que tout la classe, et au lieu de répondre à une ou deux questions, elle a répondu à toutes questions posées. Il faut également ajouter que pour tous les grands tests récapitulatifs, Claire était dans une autre salle de classe, séparée des autres enfants, pour avoir du temps et du silence et pour que nous puissions l'aider avec la lecture des consignes. A ces occasions, j'ai observé des fautes fréquentes et les manifestations suivantes :

- la délimitation erronées des mots dans une phrase : *glace à la vanille – glace ala vanille, j'habite – Jabite, dans une – danzun ou danzin*
- la confusion des graphèmes : *ai – oi, ou – u, o – ou, o – on, a – an, le – les* et autres.
- l'omission des lettres ou des mots entiers, surtout des pronoms, des articles, des prépositions et d'une partie de la négation *ne...pas*
- à l'écrit, distinction de : *me – mes, se – ses, le – les, de - des*
- la terminaison des verbes du 1^{er} groupe verbal : *nous dessinez, vous dessinons, ils dessin*

¹⁴³ Nous proposerons ces activités dans le chapitre 7.

- la conjugaison des verbes irréguliers¹⁴⁴, la confusion des verbes *avoir*, *être* et *aller* : *je alle*,
- au futur proche, les difficultés à retrouver la forme correcte de verbe *aller* : *je vais dessiner*, *tu vais dessiner* – *je vas dessiner*, *tu vas dessiner*¹⁴⁵
- la prononciation problématique des mots ou des expressions plus longs : *je collectionne* - /ʒəkɔlɛsjɔ̃/, *il va y avoir de l'orage* - /ilvaiavwaʁdɔlɔʁaʒ/
- l'incompréhension de la structure de la phrase¹⁴⁶ : *Qu'est ce que tu sais faire ?* – *Je sais faire jouer du piano*.
- les difficultés à dire et à comprendre des nombres, surtout de 70 à 99 et des nombres au-dessus de 1000 ; omission de 0 : *mille trente-cinq* – 135, *mille neuf cent cinq* – 195

Pour conclure, Claire est une jeune fille très intelligente, curieuse, créative, indépendante et motivée, ce qui facilite son apprentissage. Toutefois, elle est aussi très sensible et ressent fortement chaque échec, notamment car elle fait de nombreux efforts et étudie plus que les autres. Pendant cette année scolaire, elle a fait un grand progrès en lecture et aussi en écriture. Cependant, elle change d'école l'année prochaine où elle apprendra l'italien au lieu du français.

6.2 CAS D'UN JEUNE GARÇON ATTEINT DE DYSLEXIE, DE DYSGRAPHIE ET DE DYSORTHOGRAPHIE

Le deuxième enfant, avec qui nous avons commencé à travailler il y a 2 ans, est un garçon de 13 ans. Nous l'appellerons désormais Pierre, pour respecter sa demande de rester anonyme.

Pierre, de même que Claire, affronte des difficultés dès la 1^{ère} année de scolarisation. Il a été diagnostiqué comme dyslexique, dysgraphique et dysorthographique. Il a une enseignante spécialisée qui travaille avec lui 2 heures par semaine. Pierre a des difficultés avec la vitesse de

¹⁴⁴ Souvent elle conjugue des verbes à la fois : *j'ai*, *tu as*, *il a*, *nous allons*, *vous allez*, *ils vont/ont*

¹⁴⁵ Souvent, elle reprend la dernière forme de verbe *aller* qu'elle a entendu : *Qu'est-ce que tu vas faire demain ?* – *Demain, je vas jouer du piano*.

¹⁴⁶ La plupart d'enfant fait ce type de faute mais chez eux, c'est plus facile de le réparer.

lecture qui est presque inférieure au-dessous de la moyenne, mais aussi avec la prononciation et avec l'analyse et la synthèse auditive. Son écriture illisible rend son apprentissage plus difficile comme il n'est pas capable de prendre des notes avec clarté. L'année dernière, il avait des problèmes de discipline. Il était insolent, manquait de motivation, refusait de travailler et jouait le rôle du « pitre de la classe ». Vu ses résultats scolaires, il se peut qu'il ait essayé d'attirer l'attention et de s'imposer autrement que par ses performances scolaires.

Selon le plan d'éducation individuel¹⁴⁷ Pierre profite de temps supplémentaire pour tout ce qui est écrit et d'exercices et de tests écourtés. Les enseignants doivent vérifier la compréhension et tolérer le rythme lent du travail ainsi que les fautes spécifiques qu'il faut corriger mais pas évaluer. L'évaluation est modérée et effectuée surtout sur la base de l'interrogation orale. Concernant les langues étrangères, les objectifs de l'anglais et du français sont modifiés de façon à ce qu'il atteigne le niveau maximal de A1 selon le CECRL et les principes suivants sont à respecter :

- préférer l'expression orale
- à l'écrit, tolérer la transcription phonétique correcte
- réviser des leçons (des locutions et des expressions) des années précédentes (surtout de la conjugaison du 1^{er} groupe verbal et des verbes irréguliers
- louer chaque réussite
- les fautes spécifiques ne sont pas comprises dans l'évaluation
- au besoin, 1 heure d'intervention pédagogique avec une assistante pédagogique
- consultations avec les parents
- Pierre se prépare pour chaque cours et révise les leçons précédentes

Pierre a commencé à apprendre le français au cours de la 3^{ème} année de sa scolarisation. Le français est sa première langue étrangère et il a travaillé avec les méthodes « Alex et Zoé » pendant les 3 années de primaire. Cette année, il est passé au collège¹⁴⁸ et continue désormais avec la méthode « Amis et compagnie 2 ». De plus, il a commencé à étudier une deuxième langue étrangère, l'anglais.

¹⁴⁷ voir annexe II

¹⁴⁸ en 6^{ème} année de l'école primaire

L'année dernière, Pierre a été dispensé des cours du vendredi pour pouvoir travailler à la maison avec sa mère. Il n'avait alors que 2 heures de FLE par semaine ce qui s'est ressenti dans son travail. Il avait de grandes difficultés de concentration, avec l'écriture et la lecture. Il n'était pas motivé et ne consacrait pas beaucoup de temps à ses devoirs. Il avait du mal à apprendre des mots de bases comme par exemple *un animal* et il retenait très peu de connaissances à long terme. À l'oral, il a réussi plus ou moins à suivre le rythme de la classe mais il avait du mal à prononcer des phrases plus longues ou des mots comptant plus de 2 syllabes. Souvent il omettait des prépositions, des pronoms, ne respectait pas la syntaxe et n'arrivait pas à conjuguer des verbes de bases. Les performances de lecture étaient faibles et insuffisantes pour qu'il puisse travailler indépendamment. Souvent il est arrivé qu'il refusait la proposition du professeur d'améliorer une note, se contentant des pires résultats. À la fin de l'année scolaire, presque toute la classe s'est préparée pour les examens de DELF Prime A1.1. Etant donné que la participation n'était pas obligatoire, Pierre a refusé d'y participer. Toutefois, son attitude a légèrement changé et il a commencé à coopérer.

Au début de cette année scolaire, Pierre s'est montré très motivé et coopératif. Il s'est préparé à la maison, il a travaillé pendant les cours, appris la conjugaison des verbes de base et il était capable de se concentrer lors des cours. Etant donné que le travail avec toute la classe s'est avéré problématique, nous avons commencé à travailler dans une autre salle de classe avec un autre garçon dyslexique dont le trouble n'est pas si grave. L'apprentissage était alors plus intensif ce qui s'est reflété dans ses résultats. Cependant, vu les exigences plus importantes qui sont imposées au collège, le décalage entre ses connaissances et celles du reste de la classe n'a pas diminué. Les pires performances se sont montrées lors de l'expression écrite. Même si Pierre était capable de dire 5 ou 6 phrases de son ami, de sa famille ou de son quartier, à l'écrit, il n'a pas réussi à écrire correctement une seule phrase. Concernant la lecture, l'utilisation du dictaphone et l'écoute des enregistrements se sont montrés très efficaces de même que la lecture collective dans le mouvement. Au cours de l'année scolaire, nous avons commencé à utiliser les deux applications « *Jazyky bez bariér* » et « *Quizlet* ». Le travail sur l'ordinateur, sur la tablette ou sur le portable s'est révélé être un aspect fort motivant pour les élèves de cet âge. Finalement, toute la classe a utilisé ces deux applications pour se préparer au test final.

Nous avons travaillé avec Pierre 2 heures par semaine ; 1 heure de l'intervention pédagogique proposée par la psychologue du cabinet de conseil, n'a pas eu lieu, à cause de l'emploi du temps surchargé et des cours supplémentaires de tchèque. Pendant ces cours, nous avons remarqué des fautes et des manifestations suivantes :

- l'omission des lettres, des mots ou des expressions : *l'école – lékol, le médecin – l médsan ; il est gentil – il genti ; Dans mon quartier, il y a une bibliothèque – Dans mon cartier une bibliothèque*
- la confusion des parties du discours des mots de même famille : *Ils agressent leurs camarades. – Ils agressifs leurs camarades.*
- l'omission d'une partie de la négation : *Je n'aime pas les mathématiques. – Je n'aime les mathématiques. ; Il n'est pas généreux. – Il n'est généreux.*
- la distinction des formes masculines et féminines : *une bonne note – une bon note ; Quelle est ta couleur préférée ? – Quel est ta couleur préféré ?*
- à l'écrit, distinction de : *me – mes, se – ses, le – les, de – des*
- la confusion des graphèmes : *ai – oi, ou – u, o – ou, o – on, a – an, le – les* et autres.
- la transcription phonétique erronée ; confusion de la transcription phonétique et de l'orthographe correcte des mots¹⁴⁹ : *la chaise – la chéz, un boisson – en buason*
- la prononciation fautive des mots ou des expressions plus longs, difficulté avec la liaison ; cependant, étant donné que l'apprentissage a commencé en bas âge, l'accent et la prononciation sont, en général, l'une des difficultés moins graves
- la terminaison des verbes du 1^{er} groupe verbal : *nous aimez, vous aimons, ils aim*
- la conjugaison des verbes irréguliers¹⁵⁰, la confusion des verbes *avoir, être* et *aller* : *je ve, tu va, il va, nous avons, vous avez, ils vont* et autres. ; cependant, il sait les conjuguer à l'oral

Pierre est un élève intelligent, amical, qui s'est rendu compte qu'il devait fournir un effort plus important que ses camarades de classe. D'après sa mère, ils consacrent beaucoup de

¹⁴⁹ Il connaît quelques règles de l'orthographe et il essaye d'écrire le mot correctement mais à cause de l'ignorance des graphèmes plus compliqués des phonèmes, il n'arrive pas à distinguer la forme écrite et sonore ; cependant, à l'orale il sait prononcer le mot correctement.

¹⁵⁰ Souvent elle conjugue des verbes à la fois : *j'ai, tu as, il a, nous allons, vous allez, ils vont/ont*

temps et fait des efforts pour rattraper la grammaire tchèque qui lui pose de grandes difficultés. Le travail avec son ami, lui aussi dyslexique, s'est révélé être un aspect motivant. Ils sont actifs pendant les 45 minutes du cours, ils communiquent et travaillent sans discontinuité. Toutefois, à la fin de l'année scolaire, il était visible que la motivation se perdait, et que leurs pensées étaient plutôt orientées vers les vacances, au détriment du travail scolaire ; ils l'ont tous les deux admis et ont promis qu'après les vacances ils recommenceraient à travailler régulièrement.

Pour conclure, les manifestations des TSA de ces deux élèves sont assez similaires. Pierre, ayant aussi la dysgraphie, a également des difficultés à écrire lisiblement et la mise en page de ses cahiers est mal soignée. La plus grande différence entre les deux était leur attitude et leur motivation. Cependant, il faut souligner que pendant l'examen au cabinet de conseil pédagogique-psychologique au début de l'année, quand la psychologue a proposé une possibilité de ne suivre qu'un seul cours de langue étrangère, Pierre a refusé et a promis qu'il travaillerait assidûment pour pouvoir continuer à apprendre le français. Peut-être que, si Pierre avaient des cours supplémentaires dès le début de son apprentissage du français, ses difficultés n'auraient pas été aussi importantes qu'elles le sont aujourd'hui, mais cela n'est qu'une supposition.

7 APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET ACTIVITES DE PHONIE-GRAPHIE

Dans ce chapitre, nous proposerons un moyen d'introduction à l'apprentissage de la lecture de la méthode analytico-synthétique. Étant donné que la méthode « Alex et Zoé », avec laquelle les enfants de cette école travaillent les premières 3 années, se focalise surtout sur les compétences orales, les enfants apprennent à reconnaître les mots entiers et ne travaillent pas le lien phonème-graphème de manière systématique. Ce n'est qu'en 6^{ème} année qu'ils commencent à travailler avec la méthode « Amis et Compagnie » qui proposent des activités de phonie-graphie. Pour Claire, la fille dyslexique, cela s'est montré insuffisant, et il fallait chercher un autre moyen pour apprendre à lire en français. Après une étude approfondie de la littérature spécialisée et des matériels didactiques pour la rééducation en tchèque, nous proposons le procédé suivant pour enseigner la lecture en français à ces enfants à qui la méthode globale ne convient pas.

7.1 INTRODUCTION A L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DE LA METHODE ANALYTICO-SYNTHETIQUE EN FLE

Avant de pouvoir faire des activités de phonie-graphie, il est mieux que l'enfant lui-même devine la règle du lien phonème-graphème. Pour le travail avec les enfants atteints de TSA, le principe de la déduction des règles s'est montré plus efficace que la simple présentation de la règle par l'enseignant. Mais cette méthode exige un temps de préparation et de réalisation plus important.

Étant donné qu'il est mieux que l'enfant déduise la règle tout seul, il faut qu'il connaisse déjà un certain nombre de mots pour pouvoir, à partir de la forme sonore, retrouver le phonème cherché.

Tout d'abord, l'enfant devine la règle, il identifie un/des graphème(s) qui correspond à un phonème. Ensuite, il crée lui-même une sorte d'une carte récapitulative qu'il met dans son

portfolio des sons. Finalement, il complète une fiche de travail avec des exercices de ce phonème.

Nous commencerons avec des phonèmes/graphèmes les plus fréquents qui apparaissent dans les mots de base pour que l'enfant puisse utiliser ce procédé le plus tôt possible et qu'il fixe le lien avec les mots qu'il connaît déjà.

7.1.1 DEDUCTION DE LA « REGLE »

Pour laisser l'enfant déduire la correspondance entre un phonème et un/des graphème(s), nous procédons de la manière suivante :

- 1) Nous présentons à l'enfant des images des mots qui contiennent un phonème cherché. L'enfant dit des mots correspondants aux images. Par exemple : *un tableau, des chaussettes, un chapeau, un gâteau, le fromage, le jaune, un moto, une pomme.*
- 2) Nous demandons à l'enfant s'il y a un son commun dans tous les mots prononcés. Si besoin, nous invitons l'enfant à répéter les mots et à chercher le son. Si jamais il n'arrive pas à l'identifier, nous pouvons prononcer les mots en accentuant le phonème /o/.
- 3) Une fois le phonème retrouvé, nous proposons, les uns après les autres, des mots isolés découpés soit en syllabes soit en graphèmes complexes et nous invitons l'enfant à les mettre en ordre et à les associer à une image correspondante. S'il le faut, nous répétons le mot plusieurs fois afin que l'enfant retrouve le bon ordre des lettres.
- 4) Dès que l'enfant a composé tous les mots, nous lui demandons de retrouver et encrer des lettres correspondantes à ce son : /o/ - o, au, eau.
- 5) Finalement, nous demandons à l'enfant s'il connaît d'autres mots contenant ce son et s'il sait les écrire et, éventuellement, identifier le graphème correspondant, par exemple : *un oiseau, un château, un robot, chaud, de l'eau.*

Tout au long de cette activité, nous devons respecter le niveau, le rythme de l'enfant mais surtout son ignorance de la terminologie. C'est pour cette raison que nous évitons d'utiliser des mots comme *un phonème, un graphème*. Au lieu de cela, nous utilisons des mots avec lesquels il est familiarisé comme *une lettre, un son*.

Pour certains enfants, la coopération avec un autre enfant peut être un aspect motivant. Par exemple, s'il y a d'autres enfants qui ont des difficultés à déchiffrer des mots, ils peuvent également participer à cette activité.

7.1.2 CARTES RECAPITULATIVES DES REGLES

Comme nous avons indiqué dans la partie théorique de ce mémoire, il est efficace que l'enfant fasse des tableaux récapitulatifs des règles à retenir. De plus, il a été prouvé que les enfants atteints de TSA sont souvent créatifs et sensibles aux couleurs. C'est alors à l'enfant de choisir une couleur qui correspondra désormais dans ses documents à un phonème, par exemple le jaune pour le phonème /o/. Une autre possibilité est de choisir une couleur contenant le phonème travaillé /o/ *jaune*. Pour respecter au maximum le principe de l'approche multisensorielle, nous proposerons à l'enfant un signe convenu pour renforcer le lien entre le phonème et le graphème. Si on travaille avec un seul enfant, il peut proposer son propre signe. Mais si ce signe doit être utilisé par toute la classe, c'est à l'enseignant de le déterminer.

En haut de la « carte récapitulative », l'enfant écrit le phonème, les graphèmes correspondants, le signe convenu, ainsi qu'une image qui lui évoque ce phonème. Ensuite, il dessine des images des mots contenant le phonème et il écrit des mots, en soulignant le graphème correspondant. Il classe cette carte dans son « portfolio des sons » pour pouvoir la consulter, si besoin.

7.1.3 FICHE DE TRAVAIL

Pour conclure cette première étape de l'apprentissage des phonèmes/graphèmes, nous proposerons à l'enfant une fiche de travail qu'il pourra faire en devoir ou, s'il en a besoin, avec l'aide de l'enseignant ou de l'assistant. Sur cette fiche, il y a un tableau récapitulatif des graphèmes possibles de ce phonème. L'enfant doit colorier en jaune (couleur de ce phonème) les graphèmes correspondants. Dans la deuxième activité, il doit les encercler, ou bien colorier, les lire et associer aux images. Tout au long de cette activité, l'enseignant surveille la prononciation correcte des mots.

[O]

Colorie le son /o/

-O-	-AU-	-EAU-
une pomme	une chaussette	un gâteau
un fromage	une chaussure	un chapeau
une moto	le jaune	

Encerle le son /O/ et associe les mots aux images

un robot

un manteau

un saxophone

l'eau

au revoir

il vole

un château

un dauphin



7.2 ACTIVITES DE PHONIE-GRAPHIE

Une fois que l'enfant déduit le lien entre un phonème et un graphème, il est nécessaire de le répéter systématiquement. Pour cela nous proposerons des activités pour renforcer ce lien. Pour retrouver ces activités des autres phonèmes, voir les annexes III-VII

7.2.1 JEU DE PINCES - RETROUVE LE GRAPHEME MANQUANT

Objectif : Retrouver et désigner le graphème manquant

Compétences travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation), mémoire, concentration

Matériel requis : Cartes spéciales¹⁵¹ imprimées et collées ; plusieurs pinces

Durée moyenne : 5-10minutes (dépend de nombre de joueurs et de cartes)

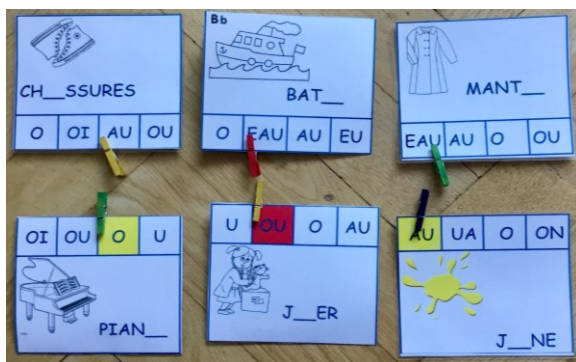
Nombre de joueurs : Limité par nombre de cartes

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enfant dit le mot qui est sur l'image.
- 2) Il doit retrouver et marquer par une pince le graphème manquant.
- 3) Il retourne la carte pour voir s'il a réussi et répète le mot.

Remarque : L'avantage de ces cartes est que l'enfant peut travailler tout seul. Mais, si la prononciation correcte n'est pas fixée, il faut de l'aide de l'enseignant.

IMAGE V - JEU DE PINCES - RETROUVE LE GRAPHEME MANQUANT



¹⁵¹ voir annexe V

7.2.2 JEU DE PINCES - DESIGNER LE GRAPHÈME DONNÉ

Objectif : Retrouver et désigner la place de graphème donné.

Compétences spécifiques travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation), mémoire, concentration.

Matériel requis : Cartes spéciales¹⁵² imprimées et collées ; plusieurs pinces

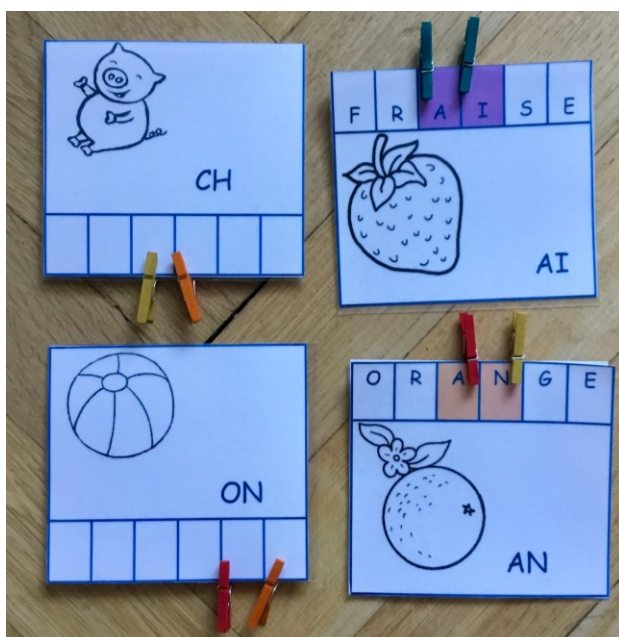
Durée moyenne : 5-10minutes (dépend de nombre de joueurs et de cartes)

Nombre de joueurs : Limité par nombre de cartes

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enfant dit le mot qui est sur l'image.
- 2) Il doit retrouver et marquer par une pince le graphème donné (parfois il faut plusieurs pinces).
- 3) Il retourne la carte pour voir s'il a réussi et répète le mot.

IMAGE VI - JEU DE PINCES - DÉSIGNE LE GRAPHÈME DONNÉ



¹⁵² voir annexe IV

7.2.3 LABYRINTHE

Objectif : Retrouver et désigner le chemin du labyrinthe

Compétences travaillées : Perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation), pensée logique et abstraite, concentration

Matériel requis : Fiche de travail¹⁵³ ; crayons de couleurs

Durée moyenne : 5-10 minutes

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enfant désigne l'image et retrouve le mot correspondant.
- 2) Parmi les mots voisins, il retrouve celui contenant le même phonème que le mot initial et le colorie.
- 3) Il continue de même façon jusqu'à ce qu'il retrouve la sortie.
- 4) Il relève tous les graphèmes correspondants à ce phonème et les note sur la ligne au-dessous.



Qu'est-ce que c'est ?

jaune	au revoir	chapeau	chaise	gâteau
bateau	fraise	moto	aujourd'hui	manteau
voler	animal	cuisine	maman	fille
ciseaux	fauteuil	vêtement	robot	sauter
famille	chaussettes	fromage	tableau	armoire

¹⁵³ voir annexe VI

Écris les mots coloriés et souligne le son /o/.

(Vypiš vybarvená slova a zvýrazni písmena, která tvoří hlásku /o/.)

7.2.4 CHASSE AUX PHONEMES

Objectif : Encercler le phonème entendu et l'associer à un mot le contenant

Compétences travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation), concentration

Matériel requis : Feutres de couleurs différentes, un tableau ou une feuille de papier

Durée moyenne : 10-15 minutes

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignant écrit sur le tableau (sur la feuille de papier s'il n'y a que 2 joueurs) des graphèmes (surtout des graphèmes complexes et ceux qui sont différents des tchèques).
- 2) Les élèves forment 2 groupes dont chacun prend un feutre de couleur différente et choisit l'un d'eux.
- 3) L'enseignant prononce un phonème ; l'élève qui entoure le graphème correspondant comme le premier obtient un point pour son équipe.
- 4) L'équipe qui, après l'encerclement des tous graphèmes, a le plus de points, gagne.
- 5) Ensuite, l'enseignant invite les enfants à retrouver pour chaque graphème des mots le contenant.
- 6) Les élèves disent des mots et l'enseignant les écrit sur le tableau en soulignant le graphème commun.

Remarque : Ce jeu est destiné aux plusieurs joueurs. Cependant, au vu de l'aspect compétitif de ce jeu, il est préférable d'entraîner les enfants atteints de TSA avant de jouer en groupe, pour éviter leur échec.

Variante : Ce jeu peut être modifié pour travailler les nombres ou les verbes (cette version sera proposé dans le chapitre suivant).

7.2.5 TAPE DES MAINS

Objectif : Taper des mains chaque fois que le phonème donné est entendu

Compétences travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), fonctions kinesthésique, concentration

Matériel requis : Liste des mots (pour que l'enseignant ne soit pas obligé de les chercher sur place)

Durée moyenne : 5minutes

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignante dit des mots contenant ou pas un phonème recherché. Par exemple : cochon, main, bonbon, chaussures, fraise, armoire, fauteuil, école, cahier, saison, jaune, poisson, noire, voler, avoir, sauter, chaud, boire, saison, automne, gentil, beau.
- 2) L'enfant tape des mains chaque fois qu'il entend un mot contenant le phonème recherché.

7.2.6 J'AI... QUI A... ?

Objectif : Se débarrasser des cartes

Compétences travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), perception visuelle (analyse et synthèse différenciation), concentration

Matériel requis : Cartes de jeu

Durée moyenne : 5-10 minutes

Nombre de joueurs : 2-8 (en cas de plusieurs joueurs, le jeu manque de rythme et devient ennuyeux)

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignant distribue à chaque élève le même nombre de cartes.
- 2) L'élève ayant une carte désignée comme la première forme la première phrase : *Je commence. Qui a « lu » ?*
- 3) L'élève qui a une syllabe prononcée continue : *J'ai « lu » qui a « fo » ?*
- 4) De cette façon, nous continuons jusqu'à la dernière carte qui se termine par la première syllabe prononcée.

Variante : Ce jeu peut être modifié pour travailler les nombres ou le lexique particulier (les animaux, les vêtements, les parties du corps etc.)

IMAGE VII - JEU "J'AI...QUI A...?"



154

7.2.7 JEU DE MEMOIRE

Objectif : Retrouver les paires des cartes.

Compétences travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation), mémoire, concentration, pensée logique et abstraite

¹⁵⁴ Ce matériel didactique disponible sur - https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=2935

Matériel requis : Paires de cartes¹⁵⁵ (les unes avec un phonème, les autres avec une image).

Durée moyenne : 10-15 minutes

Nombre de joueurs : 2-5 joueurs.

Déroulement de l'activité : L'enfant cherche les paires d'un phonème et d'une image de mot le contenant. Chaque fois qu'il retourne une carte, il lit le phonème et désigne l'image. S'il ne retrouve pas de paire correspondante, il retourne les cartes. S'il la retrouve, il les prend. L'enfant ayant le plus de paires gagne.

7.2.8 PEXETRIO¹⁵⁶

Objectif : Retrouver les triades des cartes

Compétences travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation), mémoire, concentration, pensée logique et abstraite.

Matériel requis : Triades de cartes (les premières avec un phonème, les deuxièmes avec un mot et les troisièmes avec une image correspondante à ce mot).

Durée moyenne : 10-15 minutes

Nombre de joueurs : 2-5 joueurs.

Déroulement de l'activité : L'enfant cherche les triades d'un phonème, d'un mot et d'une image correspondante. Chaque fois qu'il retourne une carte, il lit le phonème, le mot et désigne l'image. S'il ne retrouve pas la triade correspondante, il retourne les cartes. S'il la retrouve, il les prend. L'enfant ayant le plus de triades gagne.

7.2.9 CARTES DES SYLLABES

Objectif : Désigner la syllabe prononcée et retrouver un mot la contenant

¹⁵⁵ voir annexe VII

¹⁵⁶ voir annexe VIII

Compétences travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation), concentration, mémoire

Matériel requis : Cartes avec des syllabes

Durée moyenne : 5-10 minutes

Nombre de joueurs : 1-5 élèves (pour prévenir l'échec des enfants atteints de TSA il est mieux que les élèves soient à peu près de même niveau)

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignant prononce, les unes après les autres, les syllabes écrites sur les cartes.
- 2) L'enfant doit attraper la carte le plus vite possible avec la syllabe prononcée et la répéter.
- 3) L'enfant propose un mot contenant cette syllabe.

Variante : Au lieu des syllabes, l'enseignant propose des cartes avec des mots fréquents similaires, par exemple *tout* – *tu*, *poule* – *pull*. L'enfant peut essayer d'utiliser ce mot en contexte.

7.2.10 TOUCHE LE NEZ

Objectif : Distinguer les syllabes orales et nasales

Compétences spécifiques travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), perception visuelle (différenciation), concentration, fonction kinesthésique

Matériel requis : Liste des mots contenant des syllabes orales et nasales d'une même consonne

Durée moyenne : 5 minutes

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignant lit des mots les uns après les autres.
- 2) L'élève fait le geste correspondant à la syllabe prononcée ; si la syllabe est nasale, il touche son nez.

7.2.11 TOUCHE LA PLANCHE

Objectif : Prise de conscience et distinction de la prononciation différente des graphèmes « g » et « c »

Compétences spécifiques travaillées : Perception auditive (analyse et synthèse, différenciation), perception visuelle (différenciation), fonction kinesthésique, pensée logique

Matériel requis : Planche composée de deux parties, l'une dure et l'autre molle ; liste des mots contenant les graphèmes travaillés

Durée moyenne : 5-10 minutes

Déroulement de l'activité :

- 1) L'enseignant lit ou écoute des mots contenant les graphèmes « g » ou « c » dont la prononciation est différente.
- 2) L'enfant répète chaque mot en touchant la partie dure /g/, /k/, ou molle /ʒ/, /s/ de la planche.

IMAGE VIII - PLANCHE DE "G"

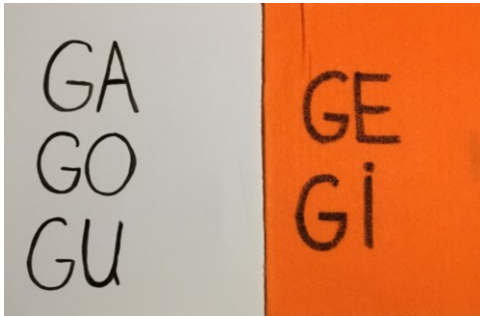
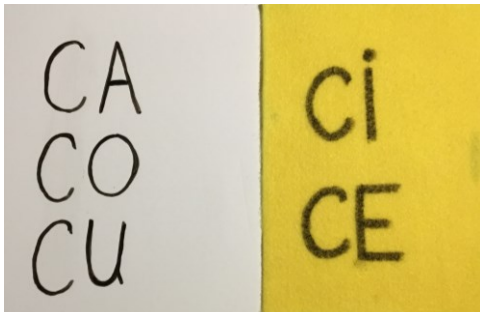


IMAGE IX - PLANCHE DE "C"



7.3 MATERIELS DIDACTIQUES POUR TRAVAILLER LA LECTURE

Pour travailler la lecture des syllabes et, par la suite, des mots entiers, il faut du matériel didactique adéquat. Pour la rééducation en tchèque, il existe un grand nombre de fiches de travail, de cartes de syllabes dont l'enseignant peut se servir. Bien sûr, il en existe également pour les enfants français mais souvent, il faut les modifier car les enfants tchèques étudiant le FLE ne connaissent pas tous les mots qui y sont proposés. Nous proposerons alors 3 types de matériel didactique qui pourraient être utilisés pour travailler la lecture avec les enfants atteints de TSA.

7.3.1 RUE DES SONS

Cet outil fait travailler d'une façon amusante la lecture des syllabes. L'enfant tourne l'une des deux roues mobiles et lit des syllabes qui apparaissent dans la petite fenêtre. Au cours du travail, il a été observé que les enfants dyslexiques peuvent avoir du mal à lire l'écriture attachée française. Il sera alors préférable de le refaire en utilisant les caractères d'imprimerie.

IMAGE X - ROUE DES SONS



157

¹⁵⁷ Ce matériel didactique disponible sur - <http://validees.eklablog.com/roue-des-syllabes-a117928748>

7.3.2 COMPTEUR DES SYLLABES

Pour travailler l'analyse et la synthèse auditive et visuelle, l'enseignant peut utiliser ce « compteur de syllabes ». Il est composé de plusieurs colonnes de lettres et d'une carte avec deux, trois ou quatre « fenêtres ». L'enfant y introduit des colonnes et lit des syllabes qui y apparaissent. Ensuite, il déplace l'une des deux colonnes, lit des syllabes et observe comment la prononciation d'un graphème change en fonction des autres.

Cet outil offre encore un autre type d'exercice. L'enseignant prononce des syllabes et l'enfant doit les composer de telle façon qu'elle apparaisse dans la fenêtre. L'enseignant commence avec des syllabes composées de deux lettres (*on, en, gi* et autres). Une fois que l'enfant réussit à les former sans difficultés, l'enseignant propose des syllabes plus complexes (*fin, roi, ton ; beau, gros, peur* et autres).

IMAGE XI - COMPTEUR DES SYLLABES



158

¹⁵⁸ Ce matériel didactique disponible sur - <http://www.maitresseeceline.ch/le-compteur-de-syllabes-des-alphas-a118725576>

7.3.3 REFERENTIEL DES SONS

Dès que l'enfant sait déchiffrer des syllabes, il peut commencer à lire des mots entiers. Pour cela, l'enfant peut utiliser un « référentiel des sons » dans lequel il retrouve une liste des mots pour chaque phonème étudié. Il est recommandé de colorier chaque phonème d'une couleur convenue pour respecter l'approche multisensorielle. L'enfant lit les mots proposés et l'enseignant corrige la prononciation.

IMAGE XII - RÉFÉRENTIEL DES SONS



159

7.4 AUTRES ACTIVITES POUR LES ENFANTS AVEC TSA

Dans les chapitres précédents, nous avons proposé des activités focalisées sur l'apprentissage du lien entre le phonème et le graphème ainsi que sur la lecture des syllabes et des mots. Mais avec des enfants atteints de TSA, il faut, bien sûr, travailler également des autres domaines linguistiques. Nous proposerons alors des activités qui pourraient les aider dans leur apprentissage.

¹⁵⁹ Ce matériel didactique disponible sur - <http://lefrenchbuzz.blogspot.cz/2015/10/referentiel-des-sons.html>

7.4.1 COMPOSE LE MOT - LETTRES

Objectif : Désigner le mot sur l'image et le composer des lettres proposées

Compétences travaillées : Perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation, repérage dans l'espace), concentration, mémoire

Matériel requis : Cartes de lettres et d'images¹⁶⁰

Durée moyenne : 5-10 minutes

Déroulement de l'activité : L'enfant désigne l'image et dit le mot à haute voix. Il retrouve le bon ordre des lettres et compose le mot.

IMAGE XIII - COMPOSE LE MOT



7.4.2 COMPOSE LE MOT – SYLLABES

Objectif : Composer les cartes des syllabes et retrouver un mot

Compétences travaillées : Perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation, repérage dans l'espace), pensée logique, concentration, mémoire

Matériel requis : Cartes de syllabes

Durée moyenne : 5-10 minutes

¹⁶⁰ voir annexe IX

Déroulement de l'activité : L'enfant compose les cartes de syllabes pour retrouver le mot caché.

7.4.3 RETROUVE LES MOTS CACHES

Objectif : Retrouver et délimiter les mots cachés

Compétences travaillées : Perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation, repérage dans l'espace), pensée logique, concentration

Matériel requis : Fiche de travail

Durée moyenne : 5 minutes

Déroulement de l'activité : L'enfant doit retrouver les mots et les délimiter. Ensuite, il les classe dans les catégories proposées.

armoire pain fenê tre chemise table orange céréales pull lit poire pantalon

nourriture : _____

meubles : _____

vêtements : _____

7.4.4 CHASSE AUX ESPACES

Objectif : Retrouver les espaces perdues

Compétences travaillées : Perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation, repérage dans l'espace), concentration, pensée logique

Matériel requis : Phrases écrite sans espaces

Durée moyenne : Dépend de nombre de phrases

Déroulement de l'activité : L'enfant doit retrouver les espaces et isoler les mots les uns des autres. Ensuite, il recopie la phrase (sauf les dysgraphiques).

Variante : Pour faciliter le travail, l'enseignant peut ajouter une image parlante.

Jesaisjouerdupiano.

Jenesaispasfairelacuisine.

7.4.5 COMPOSE LA PHRASE

Objectif : Retrouver le bon ordre des mots d'une phrase

Compétences travaillées : Perception visuelle (analyse et synthèse, différenciation), concentration, mémoire, pensée logique et abstraite

Matériel requis : Phrases découpées en mots

Durée moyenne : 5-10 minutes (dépend de nombre de phrases)

Déroulement de l'activité : L'enfant doit retrouver le bon ordre des mots et les composer en phrase.

Variante : Pour faciliter le travail, l'enseignant peut ajouter une image parlante. Il est aussi favorable de fixer une couleur particulière pour chaque catégorie grammaticale et de colorier les cartes pour mieux fixer l'ordre des mots.

7.4.6 COLORIAGE

Objectif : Fixer les formes masculines, féminines et le pluriel

Compétences travaillées : Perception visuelle (différenciation, analyse et synthèse, repérage dans l'espace), concentration, mémoire

Matériel requis : Image avec les formes masculines et féminines ; crayons de couleur – bleu, rouge, vert

Durée moyenne : 5-10 minutes

Déroulement de l'activité : L'enfant déchiffre les mots écrits sur l'image. Il décide s'il s'agit de la forme masculine ou féminine, du singulier ou du pluriel. Ensuite il le colorie ; masculin – bleu ; féminin – rouge ; pluriel – vert

Remarque : Il est favorable d'utiliser ces couleurs chaque fois que l'enfant perçoit des mots ou des images. Par exemple, s'il écrit des mots dans son vocabulaire, il peut colorier les formes masculines, féminines et les formes au pluriel. Si l'enseignant utilise pendant ses cours des images, il peut les colorier ou coller là-dessus un petit autocollant coloré en respectant la couleur convenue.

7.4.7 JEU DE PINCES – VERBES

Objectif : Savoir conjuguer les verbes

Compétences travaillées : Perception visuelle (différenciation, analyse et synthèse), mémoire, concentration, pensée logique et abstraite

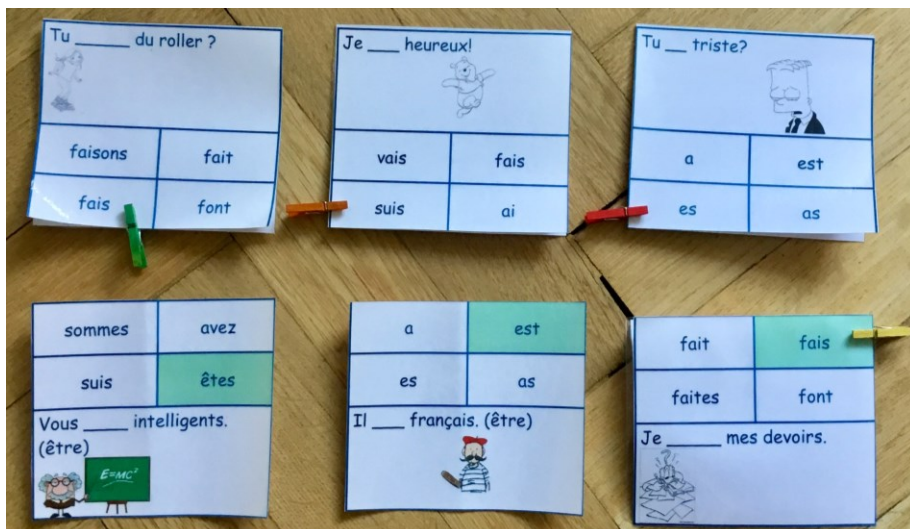
Matériel requis : Cartes spéciales des verbes¹⁶¹ ; plusieurs pinces

Durée moyenne : 10 minutes

Déroulement de l'activité : L'enfant choisit et désigne par une pince la forme verbale correspondante au prédicat. Il le lit à haute voix et retourne la carte pour voir s'il a réussi. Ensuite, il essaye d'en former une phrase.

¹⁶¹ voir annexe X

IMAGE XIV - JEU DE PINCES - VERBES



7.4.8 BATAILLE NAVALE DES VERBES

Objectif : Travailler la conjugaison des verbes à l'oral

Compétences travaillées : Perception visuelle (orientation dans l'espace, différenciation), perception auditive (différenciation, analyse et synthèse), pensée logique et abstraite, concentration, mémoire

Matériel requis : Tableau des verbes (en ligne) et des pronoms (en colonne)

Durée moyenne : 15-25minutes

Nombre de joueurs : En binômes ou illimité (dépend de variante choisie)

Déroulement de l'activité : L'enseignant distribue des grilles de bataille. Les enfants y dessiner leurs bateaux (nombre et forme indiqué par l'enseignant). Ensuite, en binôme, ils conjuguent l'un après l'autre, les verbes à la personne choisie pour désigner les coordonnées. Ils répondent, selon la situation, « *raté* », « *touché* » ou « *touché coulé* » et ils le marquent dans le tableau. L'enfant qui coule comme le premier tous les bateaux de son voisin, gagne.

Variante : L'enseignant précise le temps et le mode de la conjugaison. Il peut proposer des verbes du 1^{er} groupe verbal, au passé composé, des verbes pronominaux et autres.

Remarque : Si les enfants ne connaissent pas bien la conjugaison, toute la classe joue contre l'enseignant. Les enfants indiquent les coordonnés et l'enseignant répond.

7.4.9 VALISE

Objectif : Deviner le mot

Compétences travaillées : Perception visuelle (différenciation, analyse et synthèse), perception auditive (différenciation, mémoire), concentration, mémoire, pensée logique et abstraite

Matériel requis : Cartes avec le lexique travaillé ou avec des images

Durée moyenne : 5-10 minutes

Nombre de joueurs : 2 et plus (en binôme ou 2 groupes)

Déroulement de l'activité : Chaque groupe choisit un bénévole qui vient devant le tableau et s'assoie le dos tourné à lui. L'enseignant, étant derrière eux, montre un mot au reste de la classe. C'est à eux de l'écrire et de le mimer d'une telle façon que les enfants devant le tableau le devinent. Celui qui le devine comme le premier gagne un point pour son équipe.

Variante : Dès le niveau plus avancé (A2 et plus) au lieu de mimer, les enfants doivent décrire le mot donné.

7.4.10 DESSINE CE QUE TU DIS ET DIS CE QUE TU DESSINES

Objectif : Savoir s'exprimer sur un sujet donné

Compétences travaillées : Perception visuelle (différenciation), perception auditive (mémoire, différenciation), concentration, mémoire, pensée logique et abstraite

Matériel requis : Feuille de papier ; stylo ; crayons de couleur

Déroulement de l'activité : L'élève prépare des phrases sur un sujet donné (« la famille », « mon meilleur ami », « mon animal préféré »). Il lit les phrases et les dessine avec le plus grand nombre de détails (la taille, les couleurs, les sentiments, les rapports entre eux). Il peut également colorier des images pour distinguer le genre et le nombre, comme dans

l'activité 7.4.6. Finalement, il reformule les phrases selon ses images qui lui servent comme un support visuel.

8 APPLICATIONS ET LEUR EMPLOI POUR LES ELEVES AVEC TSA

Dans la partie théorique de ce mémoire, nous avons mentionné plusieurs fois deux applications que nous présenterons dans ce chapitre. L'une est une application web utilisée pour apprendre le lexique, mais qui, en même temps, peut être exploitée de plusieurs façons. L'autre a été créée directement pour les enfants atteints de TSA, pour leur faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère tout en respectant le principe de l'approche multisensorielle ainsi que la demande de la répétition constante.

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord l'application pour les dyslexiques, « *Jazyky bez bariér* » et ensuite la deuxième, convenable pour tous les apprenants, qui s'appelle « *Quizlet* ». Pour chacune d'entre elles, nous proposerons plusieurs possibilités d'emploi et types d'exercices que l'enseignant peut créer.

8.1 JAZYKY BEZ BARIER¹⁶²

Presque tous les enfants sont en contact quotidien avec la technologie moderne. Il reste alors aux enseignants et aux parents à leur montrer comment s'en servir et quelles possibilités elles offrent. Le programme éducatif *Jazyky bez bariér* offre une solution pour les enfants et les enseignants qui doivent affronter les difficultés des TSA. La version pilote pour les ordinateurs est utilisée depuis 2004 dans une école primaire. À présent, la 3^{ème} version est disponible également sur tablettes et smartphones. Son auteur, Ing. Dagmar Rýdlová, elle-même dyslexique, a mis à profit ses expériences personnelles et difficultés liées aux TSA pour créer ce programme éducatif. Elle a pour cela obtenu plusieurs prix internationaux.

Ce programme offre une bibliothèque vaste de fichiers en ligne dans laquelle chaque utilisateur peut chercher et télécharger ce dont il a besoin. Le plus grand nombre de fichiers est néanmoins pour travailler l'anglais ou l'allemand. Ce programme permet également à chacun de créer son propre fichier de vocabulaire ou de phrases qu'il veut apprendre. Les enseignants

¹⁶² <http://jazyky-bez-barier.cz>

de FLE sont alors obligés de les créer eux-mêmes, ce qui prend du temps. Cependant, une fois ce fichier créé, il peut être enregistré sur la bibliothèque publique et exploité par quiconque. L'utilisation est très intuitive et l'utilisateur peut tout simplement changer le fichier ou le type d'exercice. L'aspect graphique est très simple sans images, textes ou effets superflus pour ne pas déconcentrer les enfants dont la perception visuelle et/ou auditive est déjà affaiblie.

Les avantages principaux de ce programme sont, d'après nous, les suivants :

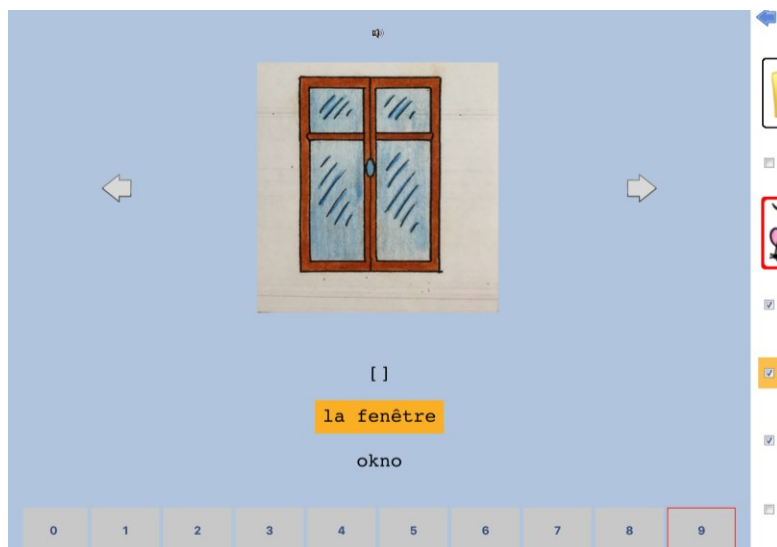
- l'autonomie de l'enfant
- la correction immédiate
- la possibilité de révision aussi souvent qu'il le faut
- le respect de l'approche multisensorielle
- le support visuel et auditif
- le soutien de l'analyse et de la synthèse auditive et visuelle
- l'apprentissage effectif et amusant
- la possibilité d'étudier où que ce soit avec un tablette ou un smartphone
- la possibilité de télécharger des fichiers déjà existants
- la possibilité de créer et de partager ses propres fichiers sur du le vocabulaire et des phrases étudiés
- l'utilisation facile et intuitive

Comme nous avons déjà mentionné, ce programme offre 4 types d'exercices qui permettent d'étudier systématiquement le vocabulaire ainsi que les phrases entières. Ce sont les suivants : *explore, détruis et reconstruis, écris et colorie les mots*¹⁶³.

Explore les mots : Le premier exercice propose une méthode simple pour fixer un lien entre le côté sonore et visuel d'un mot. L'enfant regarde le mot écrit, touche l'image, écoute la prononciation et la répète. Ensuite, quand il touche le mot, il disparaît et l'enfant le répète encore une fois sans le voir. Il peut toucher encore une fois l'image pour comparer sa prononciation et celle de l'enseignant ou, idéalement, du locuteur natif. L'enfant peut le répéter jusqu'à ce qu'il ne le retienne bien.

¹⁶³ slova prozkoumej, boř a tvoř, napiř a vybarvi.

IMAGE XV - JAZYKY BEZ BARIÉR - EXPLORE LES MOTS



Détruis et reconstruis les mots : L'enfant touche le mot/la phrase dont les lettres ou les mots¹⁶⁴ disparaissent, les uns après les autres. En le « détruisant », il le prononce à haute voix pour fixer l'ordre des lettres/des mots. Une fois le mot/la phrase « détruit/e », l'enfant recommence à le toucher pour faire réapparaître les lettres/les mots cachés.

IMAGE XVI - JAZYKY BEZ BARIÉE - DÉTRUIS ET RECONSTRUIS LES MOTS

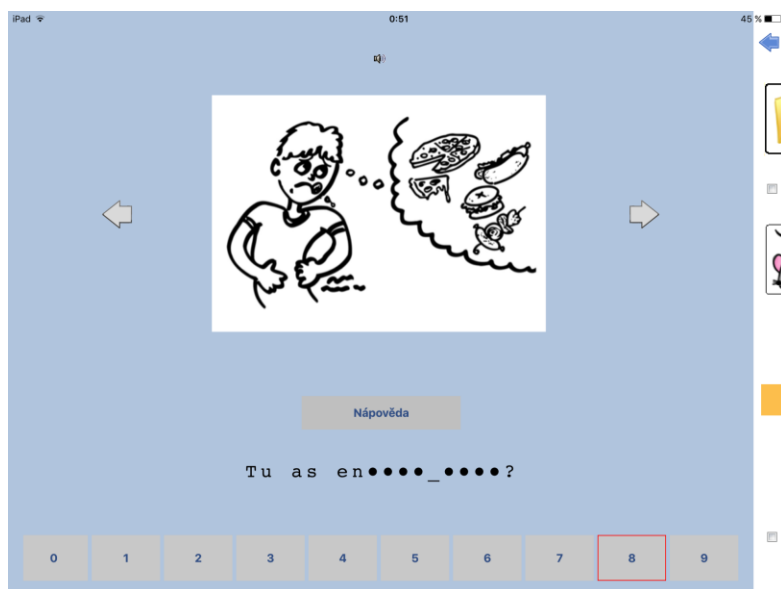


Écris les mots : Dès que l'enfant retient le mot ou la phrase, il peut commencer à apprendre à l'écrire. Quand il touche l'écran les lettres changent en points correspondants à leur

¹⁶⁴ Dans les réglages, l'enfant choisit s'il veut le détruire par des lettres ou par des mots.

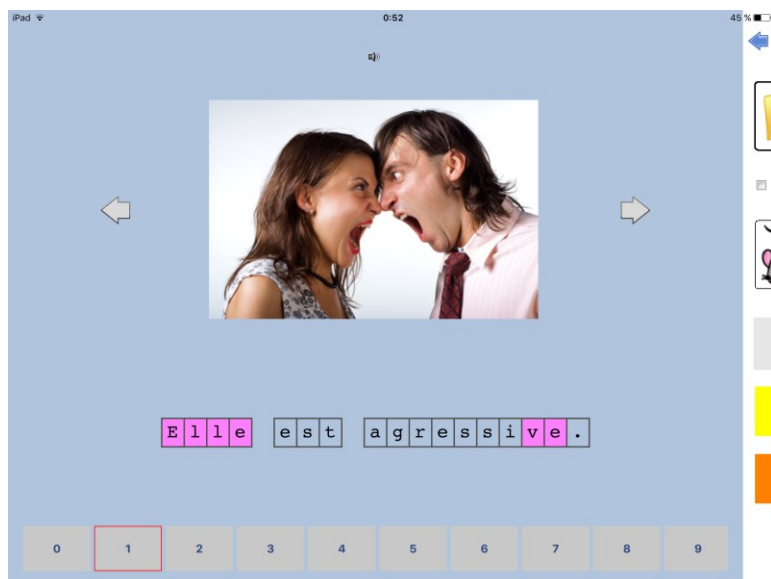
nombre ce qui facilite le travail. L'enfant commence à écrire et les lettres réapparaissent. S'il touche une mauvaise lettre, elle n'apparaît pas et l'enfant doit en essayer une autre. S'il a besoin d'aide, il touche soit l'image pour entendre le mot enregistré, soit la touche « aide » pour que la bonne lettre apparaisse pour quelques secondes.

IMAGE XVII - JAZYKY BEZ BARIÉR - ÉCRIS LES MOTS



Colorie les mots : Nous avons dit que les enfants atteints de TSA fixaient bien les couleurs et qu'il était recommandé de les utiliser pour souligner ce qui est important à retenir. Ce dernier outil permet de choisir une couleur et de souligner par exemple des graphèmes complexes, des lettres muettes, des lettres doublées et autres. En les soulignant, l'enfant fixe avec la couleur choisie la forme difficile. Pour cette raison il est préférable d'établir une couleur pour un type de difficulté, par exemple *rouge* pour les lettres muettes.

IMAGE XVIII - JAZYKY BEZ BARIÉR - COLORIE LES MOTS



Pour l'instant, nous n'avons créé que 2 fichiers (*Alex et Zoé 2 - Unité 14* et *Amis et Compagnie 2 - Unité 6*) pour voir si ce programme convient à Claire et Pierre (les deux enfants dyslexiques avec qui nous travaillons). Il faut souligner que dans le dernier test, Claire, après avoir travaillé le vocabulaire avec ce programme, n'a fait qu'une seule faute sur les dix mots écrits. Elle a écrit *à côté de la chaise* au lieu de *à côté de la chaise*, ce qui est un grand progrès par rapport aux tests précédents dans lesquels elle écrivait la plupart des cas en transcription phonétique.

8.2 QUIZLET¹⁶⁵

La deuxième application que nous présenterons a été rendue public en 2007. À l'origine, ce n'était qu'un site web, aujourd'hui, elle est disponible également pour les tablettes et les smartphones ce qui la rend plus accessible. *Quizlet* est très utile pour tous les types d'apprentissage où il y a un rapport entre deux éléments. Son utilisation est très simple et intuitive. Aujourd'hui, il y a plus que 100 millions de « flashcards » disponibles sur ce site qui peuvent être partagés par les utilisateurs enregistrés dans le monde entier.

¹⁶⁵ <https://quizlet.com>

Quizlet est disponible en 2 versions. La première version de base est gratuite, la deuxième est payante destinée aux enseignants. Elle propose la création des « flashcards » avec des images et une possibilité d'enregistrer sa propre voix. La version de base ne comprend pas d'images et ne possède que la voix générée, ce qui n'est pas convenable surtout pour les débutants ou les enfants atteints de TSA qui ont une perception auditive déficience.

La création des « listes » est très simple. Il suffit de choisir le nom, la description et la langue de source. Ensuite, il ne reste qu'à remplir les deux colonnes. Dans la première, l'enseignant introduit un « terme » et dans la deuxième propose sa « définition ». Cependant ces deux colonnes peuvent être remplies pour travailler par exemple la conjugaison des verbes ou les antonymes. Par la suite, il est possible de classer les « listes » dans les classes virtuelles¹⁶⁶ ou dans les dossiers. Les classes virtuelles permettent à voir quels élèves ont travaillé telle ou telle liste, combien de fautes ils ont commis et comment ils progressent dans leur apprentissage.

Comme nous l'avons mentionné, *Quizlet* propose 6 types d'activités et de jeux interactifs et chacun d'eux permet de travailler le vocabulaire d'une façon différente. Ils sont les suivants :

Flashcards : Ce mode est inspiré par des « flashcards » classiques qui permettent d'étudier et mémoriser un terme et sa définition. Des cartes virtuelles apparaissent l'une après l'autre avec un terme, l'enfant dit une définition et touche la carte pour voir si elle est correcte. S'il le besoin est, il peut toucher une étoile pour marquer des termes à réviser.

Apprendre : Dans ce mode, l'enfant voit un terme et doit écrire sa définition. Si elle est mauvaise, l'application la corrige immédiatement. A la fin, l'enfant voit un tableau récapitulatif avec le nombre des définitions correctes et mauvaises.

Dictée : Ce mode est un exercice classique. L'enfant entend un mot/une phrase qu'il doit écrire. Au-dessous de la ligne il voit le terme correspondant à cette définition dictée pour

¹⁶⁶ Pour créer une classe virtuelle, l'enseignant doit inviter ou envoyer un lien aux étudiant pour qu'ils puissent y s'inscrire.

renforcer le lien entre eux. Si l'enfant fait une faute, elle est tout de suite corrigée et la voix générée épèle la forme correcte.

Test : Ce mode génère automatiquement un test avec des questions ouvertes, des associations des termes et des définitions ainsi que des réponses vrai/faux. Ensuite, l'enfant peut vérifier ses réponses et voir en pourcentage sa note ainsi que les mauvaises réponses.

IMAGE XIX - QUIZLET - TEST GÉNÉRÉ

The screenshot shows the Quizlet 'TEST' interface. On the left, there is a sidebar with a 'Retour' button at the top, a 'TEST' icon in the middle, and 'Imprimer le test' and 'Options' buttons at the bottom. The main content area is titled 'Associez la bonne réponse à chacune de ces 5 questions'. It contains two sections: a matching exercise and a multiple-choice section.

Associez la bonne réponse à chacune de ces 5 questions

1. ____ créé	A. créer
2. ____ su	B. pouvoir
3. ____ découvert	C. découvrir
4. ____ compris	D. comprendre
5. ____ pu	E. savoir

5 questions à choix multiple

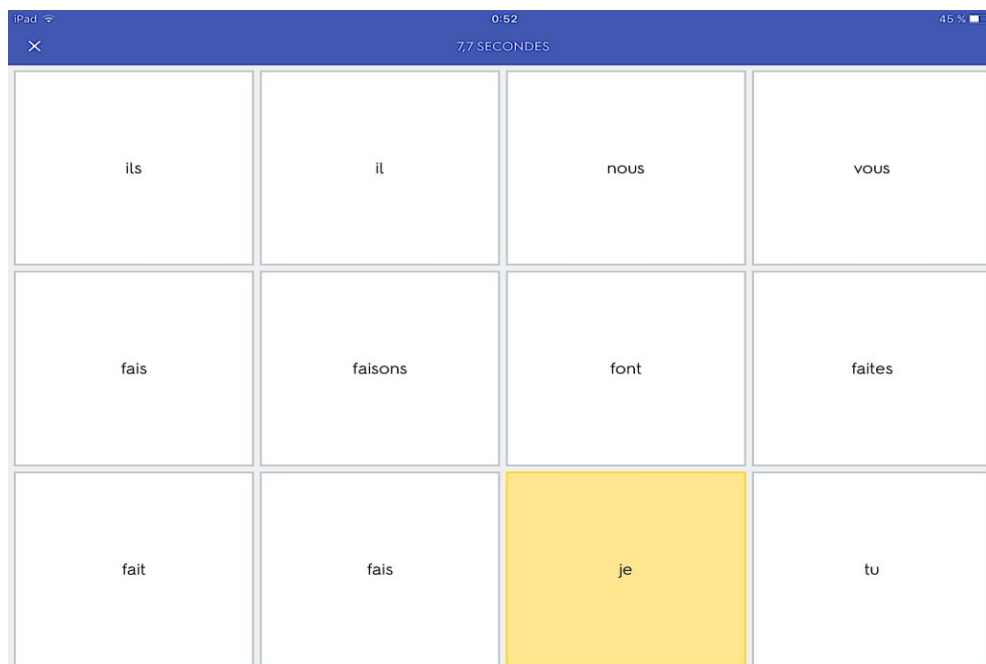
1. construire

☐ compris

☐ découvert

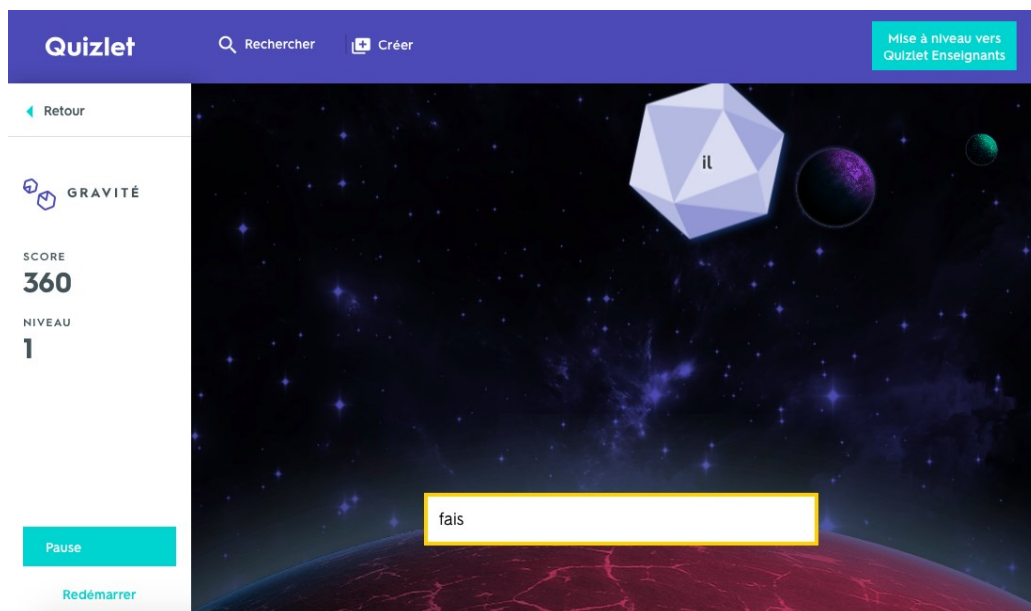
Associer : L'objectif de cette activité est d'associer le plus vite possible des termes aux définitions correspondantes. Si l'association est fautive, les termes deviennent rouges ; si elle est correcte ils disparaissent. À la fin du jeu, l'enfant voit son score, le temps et sa position dans le classement des meilleurs joueurs. Il est ainsi encouragé à rejouer pour améliorer son score.

IMAGE XX - QUIZLET - JEU D'ASSOCIATION



Gravité : Le but du dernier jeu est de protéger une planète d'une collision avec les astéroïdes. Avec la visualisation de l'univers en arrière-plan, il y a des astéroïdes qui tombent avec des termes écrits là-dessus. Le joueur doit donner une définition correcte de ce terme avant qu'il ne tombe. Si jamais il tombe, la bonne définition apparaît et le joueur doit la recopier avant de pouvoir continuer. Les astéroïdes accélèrent après chaque niveau réussi et le jeu devient de plus en plus difficile.

IMAGE XXI - QUIZLET - JEU DE GRAVITÉ



Pour les enfants atteints de TSA, les activités suivantes sont les plus efficaces : *flashcards*, apprendre, dictée, association.

Comme déjà indiqué, cette application n'est pas destinée à étudier seulement le vocabulaire mais tout ce qui à deux éléments à associer. Pour étudier la langue, nous proposerons les catégories suivantes :

Vocabulaire : Pour travailler le vocabulaire, il suffit de proposer des mots en langue cible et leur traduction. Si l'enseignante profite d'une version payante, il peut y associer des images et enregistrer sa propre voix.

Conjugaison des verbes : Pour apprendre à conjuguer des verbes, l'enseignant peut créer une liste spéciale. Dans la colonne gauche il écrit des pronoms et à chaque pronom il associe la forme conjuguée du verbe. Les enfants peuvent ainsi travailler la conjugaison de façon amusante et efficace en jouant par exemple au jeu de *Gravité*. Il faut souligner qu'il est possible de travailler tous les temps et modes verbaux.

Participe passé : Etant donné que les enfants ont en général du mal à retenir les participes passés des verbes, l'enseignant cherche souvent un moyen pour qu'ils puissent le travailler indépendamment. Pour cela l'enseignant peut alors se servir du *Quizlet*. Dans la

colonne gauche il écrit des infinitifs et dans la colonne droite les participes passés correspondants.

Antonymes (Synonymes) : *Quizlet* est convenable même pour travailler les antonymes. Dans ce cas, l'enseignant écrit dans une colonne des termes et dans l'autre leurs antonymes. Les enfants fixent ainsi le lien entre les deux termes opposés.

Forme masculine-féminine : La forme féminine des noms ou des adjectifs pose souvent des difficultés. Pour le travailler, l'enseignant peut créer une liste avec les formes masculines d'un côté et féminines de l'autre.

Question-réponses : Pour fixer l'ordre des mots dans une phrase ou pour travailler la formation des questions, l'enseignant peut faire une liste de questions réponses. Dans les activités, soit l'enfant répond, soit il forme des questions correspondantes aux réponses. Par contre, l'activité *Gravité* n'est pas très convenable vu la longueur des phrases.

Pour conclure, on peut souligner que le travail avec les enfants dyslexiques, en plus de la rééducation, consiste notamment à réviser fréquemment et à utiliser l'approche multisensorielle. Ces deux applications répondent ainsi à ces deux demandes, tout en permettant le travail autonome de l'enfant.

9 CONCLUSION

Pour conclure ce mémoire de master, nous trouvons important de souligner que les TSA ne sont pas à sous-estimer, mais bien au contraire, il est préférable de connaître leurs causes, leurs manifestations ainsi que les principes de la rééducation pour comprendre les difficultés que les personnes atteintes doivent affronter au quotidien et pour pouvoir accommoder les méthodes et les stratégies de l'enseignement. Les TSA sont causés par des fonctions cognitives troublées ainsi que par un déficit dans les autres domaines nécessaires pour l'apprentissage. Même si les résultats des enfants atteints sont souvent pires, les TSA ne se rapportent pas aux capacités intellectuelles. Souvent, il ne faut qu'utiliser une autre méthode de l'enseignement, de respecter les principes de rééducation et le niveau intellectuel de l'enfant. Cependant, la rééducation exige du temps, de l'effort ainsi que de la patience des toutes personnes intéressées. Il est encore à accentuer que même si les manifestations des TSA peuvent être atténuées par les démarches rééducatives appropriées, il est impossible de les guérir.

Comme il résulte du quatrième chapitre de ce travail, les difficultés des TSA particulières s'interpénètrent et, souvent, plusieurs troubles se manifestent chez une seule personne. Il faut se rendre compte que chaque TSA peut se manifester différemment et qu'il faut toujours le percevoir comme un cas singulier. Cela concerne le choix des méthodes, de la façon d'interrogation et d'évaluation ainsi que la motivation, qu'il faut accommoder pour chaque enfant. Pourtant, les principes clés de l'approche multisensorielle et communicative, de la répétition fréquente, de l'automatisation et de l'enseignement séquentiel sont efficaces pour tous les enfants atteints et rendent l'apprentissage plus perceptible.

Après avoir étudié, dans le sixième chapitre, deux cas particuliers des enfants avec des TSA, nous pouvons constater que plus tôt les principes rééducatifs sont employés, plus il y a de chance d'atténuer les manifestations et d'empêcher l'échec. Ce qui s'est montré, en général, le plus efficace lors du travail avec ces deux enfants, c'était l'approche communicatif et multisensorielle ainsi que la répétition perpétuelle. Concernant la lecture, la méthode globale n'apparaît suffisante qu'au début de l'apprentissage. Avec le nombre croissant des mots, des expressions et des formes changeantes, il faut commencer à chercher des règles partout où il y

en a et de les travailler systématiquement. Pour cela, nous avons proposé des activités de différenciation auditive et de phonie-graphie qui font remarquer les différences ainsi que des ressemblances des liens entre les phonèmes et les graphèmes français.

Nous voudrions également souligner l'existence des deux applications, présentées dans le dernier chapitre, dont les enfants dyslexiques peuvent profiter pour travailler une langue étrangère et que nous trouvons non seulement efficaces mais aussi très motivantes. De plus, ils offrent plusieurs types d'exercices et permettent le travail en autonomie et la correction immédiate des fautes. Toutefois il est vrai que pour les enseignants du FLE, cela présente un travail de plus puisque les fichiers en français ne sont pas très nombreux et ils doivent tout créer eux-mêmes. De l'autre côté, ils peuvent créer des fichiers personnalisés qui correspondent exactement au contenu des cours.

Comme la contribution majeure de ce mémoire, nous trouvons la constatation qu'il existe un moyen d'enseignement du FLE aux enfants avec des TSA et que toute en respectant les principes de base, nous pouvons proposer des activités ludiques et amusantes, même si les résultats ne correspondent souvent ni à l'effort ni au temps consacré. En même temps, nous sommes conscients que les troubles des autres enfants peuvent exiger des activités différentes que celles que nous avons proposées et qu'elles seront insuffisantes pour les étudiants plus avancés. Cela pourrait faire l'objet de la recherche approfondie de cette problématique avec l'objectif de retrouver des activités et des manifestations pour les niveaux à partir de A2/B1 de CECRL.

10 RÉSUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá výukou dětí se specifickými poruchami učení v hodinách francouzštiny jako cizího jazyka. Přestože v dnešní době je tato problematika detailně rozpracována v odborných publikacích a existuje již mnoho praxí osvědčených metod i didaktických pomůcek, výukou cizích jazyků se jich zabývá jen velmi málo. V poslední době sice vznikají speciální učebnice pro výuku jazyků dětí s SPU, ale jedná se pouze o učebnice angličtiny a němčiny. Učitelé francouzštiny jsou tedy nuceni sami hledat a vytvářet materiály vhodné pro výuku těchto dětí. Proto je potřeba vědět co nejvíce o jednotlivých poruchách, jejich vzniku, projevech a problémech s nimi spojenými. Prvním cílem této práce bylo tedy poskytnout informace o jednotlivých typech SPU a způsobu jejich reedukace. Tyto poznatky byly následně využity v praktické části, jejímž cílem bylo popsat dva konkrétní případy dětí s SPU v průběhu výuky francouzštiny jako cizího jazyka, poukázat na konkrétní oblasti potíží a specifické chyby, kterých se dopouští. Dalším cílem této práce byl popis úvodu do analyticko-syntetické metody čtení, kterou jsme vyzkoušeli v praxi a popis aktivit vhodných pro výuku dětí s SPU. Naším posledním cílem, bylo seznámit čtenáře se dvěma aplikacemi a popsat možnosti jejich využití pro výuku francouzštiny dětí s SPU.

První kapitola definuje obecně SPU, jejich možné příčiny a základní projevy, které jsou důsledkem nedostatečně vyvinutých kognitivních, percepčních a motorických funkcí, které jsou nezbytné pro osvojování nového učiva, jeho zapamatování a následné vybavení a použití v praxi.

Vzhledem k tomu, že bez diagnózy nemůže dítě využívat žádné z podpůrných opatření nezbytných pro jeho výuku, a protože je možné, že u dětí s dostatečně rozvinutými kompenzačními mechanismy se SPU projeví třeba jen ve výuce cizích jazyků, rozhodli jsme se věnovat samostatnou kapitolu procesu diagnostiky. Uvádíme zde některé symptomy, které mohou SPU signalizovat, a které by žádný učitel rozhodně neměl podceňovat. Dále popisujeme samotný diagnostický proces a oblasti, na které se vyšetření zaměřuje. Celá jedna část je také věnována popisu závěrečné zprávy a formulaci IVP (individuálního vzdělávacího plánu), ve kterém se zvláště zaměřujeme na oblast cizích jazyků a francouzštiny.

Následující kapitola již detailně popisuje jednotlivé typy SPU, kterými jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspnie, dyspraxie a dysmúsie. Vzhledem k tomu, že výuku cizích jazyků nejvíce ovlivňují první tři zmíněné poruchy, je každé z nich věnována samostatná podkapitola, která podrobně popisuje poruchu, její projevy a reedukační postupy. Poslední část se zabývá souhrnně zbylými čtyřmi poruchami, a jejich možným vlivem na výuku jazyků.

Poslední kapitola teoretické části se již plně zabývá SPU ve vztahu k cizím jazykům. Jsou zde popsána kritéria výběru vhodného cizího jazyka pro děti se specifickými poruchami, ale hlavně základní principy a postupy práce s těmito dětmi, které jsou uváděny v odborné literatuře. Dále popisuje možnosti hodnocení dětí s SPU a výuku jednotlivých oblastí cizího jazyka, jako je například výslovnost, osvojování gramatických pravidel nebo výuka čtení.

V první kapitole praktické části popisujeme průběh výuky francouzštiny dvou dětí s SPU. U každého z nich je popsán dosavadní průběh výuky, konkrétní příklady projevů SPU a způsob práce, který se v praxi doposud osvědčil.

Následující kapitola se již zabývá konkrétními aktivitami a postupy, které se ukázaly jako vhodné pro nácvik dílčích jazykových dovedností. V první části kapitoly je popsán možný postup, jak přivést děti k analyticko-syntetické metodě čtení, a jak se seznámit se spojením hláska-grafém bez pouhého předložení pravidel. Dále je uvedeno několik aktivit určených jednak k upevnění a procvičení tohoto spojení, a také na procvičení sluchové diferenciace francouzských hlásek. Následuje seznam dalších aktivit, které lze využít pro upevnění například morfologických či syntaktických pravidel.

V poslední kapitole této práce bude čtenář seznámen se dvěma aplikacemi. První z nich, „Jazyky bez bariér“, byla přímo vytvořena pro výuku cizích jazyků dětí s SPU, respektuje základní principy pro jejich výuku a nabízí 4 výukové hry vhodné nejen pro osvojení nové slovní zásoby, ale také pro fixaci slovosledu cizího jazyka. Druhá aplikace, „Quizlet“, umožňuje tvorbu takzvaných „flashcards“, které lze využít pro výuku slovní zásoby, časování sloves, antonym nebo různých tvarů podstatných a přídavných jmen. Výhodou obou aplikací je, že vzhledem k okamžité opravě a poskytnutí zpětné vazby, se dítě může učit samostatně, bez dohledu učitele nebo rodičů.

Za hlavní přínos této práce považujeme zjištění, že existuje způsob, kterým lze zprostředkovat a ulehčit výuku francouzštiny i pro jedince s SPU, a že i při výuce francouzštiny může učitel dětem nabídnout zábavné aktivity, které jsou v souladu se zásadami výuky těchto dětí. Přesto jsme si ale vědomi, že popsané aktivity nemusí vyhovovat všem dětem, a že je nelze použít pro pokročilejší žáky. Proto by se toto mohlo stát předmětem dalšího výzkumu, který by se zaměřil na aktivity vhodné pro starší žáky s SPU od úrovně A2/B1 SERR.

11 BIBLIOGRAPHIE

CRUIZIAT, Paule a Monique LASSERRE. *Dyslexique, peut-être? et après ..* Nouvelle éd. entièrement actualisée. Paris: Syros, 2000. ISBN 28-414-6845-3.

ESTIENNE, Françoise. *Dysorthographe et dysgraphie*. Paris : Masson, 2006. ISBN 978-2-294-06501-9. GELBERT, Gisèle. *Lire, c'est vivre: comprendre et traiter les troubles de la parole, de la lecture et de l'écriture*. Paris: O. Jacob, c1994. ISBN 27-381-0230-1.

HALLOVÁ, Ivana. *Hry v českém a cizím jazyce - SPU: [praktické materiály pro výuku žáků s SPU na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, c2014. ISBN 978-80-7496-085-7.

GELBERT, Gisèle. *Lire, c'est vivre: comprendre et traiter les troubles de la parole, de la lecture et de l'écriture*. Paris: O. Jacob, 1994. ISBN 27-381-0230-1.

GEOFFREY KONŠŤACKÝ, Danièle. Le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage du FLE pour les élèves présentant des troubles spécifiques du langage. In: GREJAROVÁ, René a Marie VÍTKOVÁ. *Hodnocení ve výuce cizích jazyků u žáků s SPU: Evaluation in foreign language teaching to learners with SLD*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 26-44. ISBN 978-80-210-5664-0.

JÁŠKOVÁ, Petra. *Jeu linguistique et dyslexie en classe de FLE*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Silva Machleidtová.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení? *Školní poradenství v praxi : nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, **3**(2), 33-35. ISSN 2336-3436.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení? *Školní poradenství v praxi : nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, **3**(3), 33-34. ISSN 2336-3436.

KASTLOVÁ, Zdeňka. *Nebojte se angličtiny: pracovní listy pro žáky ZŠ se specifickými poruchami učení*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 8072385224.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ, a kol. *Specifické pouchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie: Rádce pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

KYLOUŠKOVÁ, Hana. Žáci se specifickými poruchami učení ve výuce francouzského jazyka - výsledky výzkumu provedeného na školách Jihomoravského kraje: Pupils with specific learning difficulties in French language classes - results of a research conducted on South Moravian schools. In: *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností = Education of pupils with impaired communication ability*. Brno: Paido, 2008, s. 183-194.

PODHAJSKÁ, Eva a Pavla NEČASOVÁ. Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2000, **44**(2), 39-41.

PODHAJSKÁ, Eva a Pavla NEČASOVÁ. Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2000, **44**(3), 79-81.

RÝDLOVÁ, Dagmar. System bezbariérové jazykové výuky pro děti s dyslexií. In: KUCHARSKÁ, Anna a Eva CHALUPOVÁ. *Specific poruchy učení: Sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2006, s. 153-154. ISBN 80-8656-13-5.

ŠPAČKOVÁ, Klára. Výuka anglického a německého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. In: KUCHARSKÁ, Anna a Eva CHALUPOVÁ. *Specific poruchy učení: Sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2006, s. 113-123. ISBN 80-8656-13-5.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024743691.

TŮMOVÁ, Jitka. Specifická chyba u žáků s SPU v cizích jazycích. *Cizí jazyky*. 2001, **45**(4), 130-131.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

12 SITOGRAFIE

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. In: *Council of Europe* [En ligne]. Strasbourg: Les Éditions Didier, 2001 [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Définitions : dyscalculie. *Larousse: Dictionnaire français* [En ligne]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dyscalculie/27110>

Définitions générales des troubles d'apprentissage du langage oral et écrit. *Résodys* [En ligne]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: <http://www.resodys.org/Definitions-generales-des-troubles>

DELCOR, Frédéric, ed. *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage* [En ligne]. Bruxelles: IPM Printing, 2012 [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: <http://www.enseignement.be/index.php?page=24685>

Évaluer l'apprentissage: L'évaluation formative. In: *Ministère de l'Éducation nationale* [En ligne]. 2008 [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluer_l_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf

Genetická metoda čtení. *Metodický portál RVP* [En ligne]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Genetická_metoda_čten%C3%AD

Individuální vzdělávací plán. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [En ligne]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1#otazka1>

Jazyky bez bariér [En ligne]. [cit. 2017-07-12]. Dostupné z: <http://www.jazyky-bez-barier.cz>

Motricité fine. *Afeseo: Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario* [En ligne]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: <http://www.afeseo.ca/html/ParentEntraîneur/Motricite/MotriciteFine.htm>

Podpůrná opatření. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [En ligne]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni?highlightWords=podpůrná+opatřen%C3%AD#otazka2>

Plány IVP a PLPP. *Metodický portál RVP: Digifolio* [En ligne]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>

Quizlet [En ligne]. [cit. 2017-07-12]. Dostupné z: <https://quizlet.com>

Stupně podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [En ligne]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

TALANDOVÁ, Mgr. Markéta a Mgr. Hana LUŽNÁ. Jak napsat Individuální vzdělávací plán: metodická příručka. In: *Inkluzivní škola* [En ligne]. [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jak_napsat_ivp.pdf

Troubles spécifiques des apprentissages. In: *Inserm: IPubli collections numériques* [En ligne]. [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/Chapitre_6.ht

13 LISTE D'ANNEXES

Annexe I - Plan d'éducation individuel de Claire	129
Annexe II - Plan d'éducation individuel de Pierre.....	134
Annexe III - Rapport final du cabinet de consultation pédagogique-psychologique	140
Annexe IV - Jeu de pinces - Retrouve le graphème donné.....	142
Annexe V - Jeu de pinces - Retrouve le graphème manquant	147
Annexe VI - Labyrinthe.....	149
Annexe VII - Jeu de mémoire	151
Annexe VIII - Pexetrio.....	152
Annexe IX - Compose le mot.....	153
Annexe X - Jeu de pinces - Verbes	156

ANNEXE I - PLAN D'ÉDUCATION INDIVIDUEL DE CLAIRE

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jméno a příjmení žáka	Klára		
Datum narození	2006		
Bydliště			
Škola	Základní škola v Praze		
Ročník, třída	4.	IV. A	Školní rok 2016/2017

Doporučení ŠPZ ze dne 30. 11. 2015 platné do 30. 6. 2017

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP č.j. ze dne 9. 9. 2016

Zdůvodnění

Vzdělávání jmenované žákyně podle individuálního vzdělávacího plánu ve školním roce 2016/2017 bylo povoleno podle ustanovení § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) na základě výše uvedeného písemného doporučení školského poradenského zařízení (diagnostikována dyslexie a dysortografie, pomalé pracovní tempo) a žádosti zákonného zástupce ze dne 9. 9. 2016 (č.j. ZSSV0236/16/A).

Priority vzdělávání

a dalšího rozvoje žáka
(cíle IVP)

vzdělávací cíle:

- v českém jazyce nácvik plynulého čtení a psaní s porozuměním
- práce s chybami - zaměřit se na zaměňování a vynechávání hlásek, psaní znamének hned u příslušné hlásky
- rozvoj sluchové diferenciacce

--	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP	<p>Český jazyk</p> <p>Francouzský jazyk</p> <p>Člověk a svět</p>
---------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------

Specifikace podpůrných opatření	
Metody výuky (pedagog. postupy)	<ul style="list-style-type: none"> • doporučený individuální přístup (společný pro výuku všech předmětů): • tolerovat pomalé tempo • dopomoc při čtení a porozumění čtenému textu, psaní znamének hned u příslušné hlásky • psát diktáty ob větu a poskytnout tak čas ke kontrole napsaného
Úpravy obsahu vzdělávání	Obsah vzdělávání není upraven.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Očekávané výstupy vzdělávání nejsou upraveny, výstupy pro 4. ročník podle ŠVP jsou pro žáka závazné.
Organizace výuky	Dopomoc asistenta pedagoga v hodinách Č, FJ a ČaS

Způsob zadávání a plnění úkolů	Během výuky a při zadávání a plnění úkolů, testů poskytovat delší čas na vypracování, v případě potřeby dopomoc při čtení zadání úkolu. Tolerovat pomalejší tempo čtení a psaní.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Preferovat ústní projev a zkoušení. Při písemném ověřování vědomostí poskytovat více času.
Hodnocení žáka	Běžným způsobem. Poskytovat benevolentní hodnocení čtení a specifických chyb při diktátech.
Pomůcky a učební materiály	<ul style="list-style-type: none"> • Český jazyk pro 4. ročník - Fraus • Čítanka pro 4. ročník – Fraus • Společnost pro 4. ročník – Fraus • Příroda pro 4. ročník – Fraus • Alex et Zoé 2 • Kuchařová, Jarmila: Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování specifických poruch učení • Bednářová, Jiřina: Sluchové vnímání • Zelinková, Olga: Cvičení pro dyslektiky I. – V. • bzučák • Michalová, Zdena: Čítanka pro dyslektiky • Čtenářské tabulky • CD Pavučinka (pravopis) • výukový program DysCom (www.x-soft.cz) • Jazyky bez bariér - FJ
Podpůrná opatření jiného druhu	<p>speciálně pedagogická péče se speciálním pedagogem školy 1x týdně 1 hodinu</p> <ul style="list-style-type: none"> • nácvik sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy, nácvik autodiktátu • nácvik přesnější artikulace obtížnějších slov • nácvik zrakové diferenciaci • nácvik čtení – plynulost, tempo

Personální úprav vzdělávání	zajištění průběhu	Český jazyk, ČaS – Francouzský jazyk – speciální pedagog - školní psycholog pro 1. stupeň - výchovný poradce pro 1. stupeň - asistenti pedagoga – Magdalena Nemravová (FJ)
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka		Další subjekty se nepodílejí na vzdělávání žákyně.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka		<ul style="list-style-type: none"> • matka bude pravidelně dohlížet na přípravu dítěte do školy, zajistí řádné a včasné plnění domácí přípravy dle pokynů vyučujících, zejména dohlédne na pravidelné hlasité čtení s porozuměním • matka se bude zajímat o prospěch dítěte a úzce spolupracovat s třídním učitelem, speciálním pedagogem školy (pravidelný kontakt osobně, telefonicky) • při zhoršení prospěchu, chování nebo v případě výskytu jiných obtíží kontaktuje osobně třídního učitele • možnost konzultace matky s učitelem, školním psychologem a výchovným poradcem pro 1. stupeň, speciálním pedagogem školy (kontakty předány)
Dohoda mezi žákem a vyučujícím		Kromě pravidelné přípravy na vyučování a plnění domácích úkolů budu každý den doma trénovat hlasité čtení 15 minut a přepíšu denně 4 věty nebo 8 slov.
Specifikace podpůrných opatření pro jednotlivé předměty		
Český jazyk		Tolerance pomalého čtení a psaní. Při psaní se zaměřit na kontrolu psaného slova a vynechávání hlásek, psaní znamének hned u příslušné hlásky. Psaní diktátů ob větu.
Cizí jazyk		<ul style="list-style-type: none"> • preferovat ústní projev a zkoušení • rozfázovat osvojování nového učiva po menších úsecích • upřednostňovat praktické používání jazyka (slovní spojení, běžné fráze apod.) • respektovat pomalé tempo čtení • v písemném projevu tolerovat slova napsaná foneticky správně

	<ul style="list-style-type: none"> • do hodnocení zahrnout i jiné znalosti než ryze jazykové (reálie) • benevolentní hodnocení specifických chyb – opravovat, nepočítat do známky
Člověk a svět	Tolerance pomalého čtení při práci s textem v učebnici, kontrolovat porozumění čtenému tématu. Při psaní zápisů do sešitů poskytovat více času.

ANNEXE II - PLAN D'ÉDUCATION INDIVIDUEL DE PIERRE

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jméno a příjmení žáka	Petr		
Datum narození	2004		
Škola	Základní škola v Praze		
Ročník, třída	6.	VI. A	Školní rok 2016/2017

Doporučení ŠPZ	č.j.	ze dne 6. 10. 2016	platné do 30. 9. 2018
-----------------------	------	--------------------	-----------------------

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP	č.j.	ze dne 14.9.2016
<p>Zdůvodnění</p> <p>Vzdělávání jmenovaného žáka podle individuálního vzdělávacího plánu ve školním roce 2016/2017 bylo povoleno podle ustanovení § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) na základě výše uvedeného písemného doporučení školského poradenského zařízení (diagnostikována dyslexie, dysortografie, dysgrafie) a žádosti zákonného zástupce ze dne 14.9. 2016 (č.j. ZSSV0240/16/A).</p>		

Priority vzdělávání	Nácvik práce s chybou, vedení k sebekontrolě, orientace v gramatickém učivu v ČJ,AJ a jeho upevňování a procvičování.
a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP)	

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP	ČJ, AJ, FJ, ČaP, ICT
---------------------------------------------------------	----------------------

Specifikace podpůrných opatření	
Metody výuky (pedagog. postupy)	<p>Individuální přístup v jazykových předmětech – IVP.</p> <p>Zohlednit pomalejší pracovní tempo.</p> <p>Poskytovat delší časový limit na práci.</p> <p>Kontrolovat porozumění dané instrukci.</p> <p>Benevolentní hodnocení specifických chyb při psaní. Nehodnotit úhlednost sešitů a gramatické chyby.</p> <p>Poskytnou delší čas na přečtení zadání, kontrolovat porozumění zadání.</p>
Úpravy obsahu vzdělávání	<p>V Čj se soustředit na osvojení gramatických pravidel a jejich aplikaci v praxi. Méně pozornosti věnovat slovním a větným rozborům a další mluvnické látce.</p> <p>V cizích jazycích se soustředit především na mluvený projev, respektovat fonetický zápis.</p>
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Očekávané výstupy vzdělávání budou v cizích jazycích upraveny (zjednodušeny) a to tak, že jazyková úroveň ve francouzštině a angličtině bude dosahovat maximální úrovně A1 dle evropského vzdělávacího rámce.
Organizace výuky	<p>Žák se vzdělává společně se třídou.</p> <p>Při déle trvající nepřítomnosti si zajistí doučení probíraného učiva (kopie sešitů od spolužáků, konzultace s vyučujícími).</p>

	<p>Pro Aj je mu poskytováno doučování 1 h týdně.</p> <p>Petr by měl sedět v přední lavici pod dohledem vyučujícího. Častá dopomoc při prvních krocích, vedení k sebekontrolě či sebekontrolě s dopomocí. V Čj nahrazovat diktáty doplňovačkami, umožnit používání tabulek s barevnými pravidly. Časté konzultace s matkou o domácí přípravě. V případě pokračujícího nevhodného chování (šáskování, drzost, odmítání zadané práce apod. uskutečníme trojstrannou schůzku (matka, Petr a vyučující), kde bude všem stranám vyjasněno, jak se má Petr chovat a jaké má jeho chování důsledky.</p>
Způsob zadávání a plnění úkolů	<p>Vyučující kontroluje, zda zadanému úkolu žák porozuměl.</p> <p>Vyučující zohlední pomalejší pracovní tempo.</p> <p>Žák si zapisuje veškeré domácí úkoly do svého diáře.</p>
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<p>V psaném projevu krátit testy, ponechat více času na kontrolu.</p> <p>Častější ověřování znalostí ústním zkoušením (v jazycích).</p>
Hodnocení žáka	<p>Žák bude hodnocen známkami.</p> <p>Benevolentně budou hodnoceny specifické chyby (tj. opravovat, ale nepočítat do známky).</p> <p>V jazykových předmětech hodnotit motivačně, podle osobního pokroku žáka, případně hodnotit slovně, specifikovat kritéria hodnocení.</p> <p>Nehodnotit úhlednost sešitů.</p>
Pomůcky a učební materiály	<p>Přehledy gramatických pravidel v ČJ a AJ (portfolia)</p> <p>Michalová, Zdena: Barevná pravidla</p> <p>Výukový program DysCom (www.x-soft.cz)</p> <p>Výukové programy pro ČJ firmy Terasoft (www.terasoft.cz)</p> <p>Zelinková, Olga: Cvičení pro dyslektiky</p> <p>Michalová, Zdena: Čítanka pro dyslektiky III.</p>

Podpůrná opatření jiného druhu	<p>Chlapec bude v péči speciálního pedagoga školy na doporučení KPPP 2x týdně 1 hodinu. Bude procvičovat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nácvik sluchové analýzy a syntézy - nácvik čtení pomocí materiálů pro dyslektiky - nácvik autodiktátu <p>Speciální pedagog bude pravidelně konzultovat s matkou a poskytovat ji metodické rady pro domácí procvičování.</p>
Personál zajištění úprav průběhu vzdělávání	<p>Speciální pedagog –</p> <p>Školní psycholog pro 2. stupeň –</p> <p>Doučování z anglického jazyka –</p> <p>Doučování z francouzského jazyka – Bc. Magdalena Nemravová</p>
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	<p>Matka bude pravidelně dohlížet na přípravu žáka do školy, zajistí řádné a včasné plnění domácí přípravy.</p> <p>Matka se bude pravidelně zajímat o prospěch dítěte a spolupracovat se školou (kontakt osobně, telefonicky, mailem).</p> <p>Při zhoršení prospěchu, chování nebo v případě výskytu jiných obtíží kontaktuje matka třídního učitele.</p> <p>Matka oznámí bez prodlení změny vyplývající z nového vyšetření a jeho závěru.</p> <p>Matka dodržuje doporučení poradenského pracoviště.</p> <p>Možnost konzultace rodičů s učiteli, vých. porad., speciál. pedagogem a psychologem je zajištěna – viz kontakty na webu školy.</p>
Dohoda mezi žákem a vyučujícími	<p>Petr bude denně informovat matku o dění ve škole a o úkolech.</p> <p>Domácí přípravě bude věnovat pravidelný čas.</p> <p>Bude si denně sám i s matkou procvičovat probírané učivo.</p> <p>Bude dodržovat pokyny vyučujících.</p>
Český jazyk	<p>Tolerantní hodnocení specifických chyb.</p> <p>Sam bude psát kratší testy, event. bude psát doplňovací cvičení.</p> <p>Učitel mu poskytne delší čas na kontrolu a opravu a</p>

	<p>bude také tolerovat pomalejší pracovní tempo.</p> <p>Chyby v diktátech bude učitel ověřovat formou ústního přezkoušení, popřípadě nahradí diktáty doplňovačkami, umožní používání tabulek s barevnými pravidly.</p> <p>Vyhodnocení ke dni 6. 6. 2017:</p> <p>IVP hodnotím pro Petra jako velmi přínosný vzhledem k závěrům vyšetření KPPP. Stále se objevuje velká chybovost v písemném projevu i přes veškerá podpůrná opatření. Je mu dán čas na kontrolu a opravu dle jeho individuální potřeby. Je tolerováno pomalejší pracovní tempo, při výuce je kontrolována jeho práce v hodině, sedí v první lavici. Chyby v diktátech i doplňovačkách (autokorekce není příliš úspěšná) je schopen ústně zdůvodnit, ale písemný projev je stále plný gramatických chyb.</p> <p>Velké poděkování patří především speciální pedagožce, která má velkou zásluhu především na téměř bezchybném ústním zdůvodnění gramatiky.</p>
Anglický jazyk	<p>Poskytnu Petrovi delší čas na práci, a to jak písemnou, tak při ústních odpovědích na otázky. Budu kontrolovat, že rozumí zadání a budu ho povzbuzovat k pravidelné domácí přípravě. Také budu mírněji hodnotit pravopisné jevy v písemných prověrkách. V případě jakýchkoliv potíží jsem otevřená konzultacím s Petrem i jeho matkou. Dle potřeby bude Petrovi poskytnuto doučování, které povede učitel</p>
Francouzský jazyk	<p>Žák sedí v 1. řadě, učitel pravidelně kontroluje jeho práci.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 hodiny týdně pracuje žák ve výuce s asistentkou - je preferován ústní projev - v písemném projevu jsou tolerována slova napsaná foneticky - stále se s žákem opakuje učivo z předchozích ročníků, základní fráze a slovní spojení - je možné psaní tiskacím písmem - je chválen i při drobném úspěchu - chyby vyplývající ze specifické chybovosti nejsou počítány do známky - je potřeba zvýšeného úsilí při práci v hodinách i při domácí přípravě - častější konzultace s rodiči o látce a domácí přípravě - je potřeba intenzivní nácvik časování sloves a opakování látky 5.

třídy

- je nezbytná pravidelná příprava na každou hodinu

- byly nabídnuty poslechy k učebnici a písničky pro nácvik slovních spojení a slovní zásob.

Dle potřeby bude Petrovi poskytnuto doučování, které povede asistentka Magdalena Nemravová.

ANNEXE III - RAPPORT FINAL DU CABINET DE CONSULTATION PÉDAGOGICO-PSYCHOLOGIQUE

ZPRÁVA Z KONTROLNÍHO VYŠETŘENÍ

matce žáka

nar. 2004,

Chlapec byl kontrolně vyšetřen na žádost matky a školy pro přetrvávající SPU. Žák šesté třídy ZŠ v Praze. SPU byla zjištěna v době, kdy navštěvoval první třídu. Od té doby byl veden jako integrovaný žák, pracoval podle IVP, navštěvoval nápravy SPU. Od čtvrté třídy pracoval s dopomocí asistenta pedagoga. V páté třídě měl v rámci IVP stanovenou individuální vzdělávání jeden den v týdnu. Tento způsob vzdělávání měl přispět k lepšímu upevnění školní látky. Navzdory všem těmto opatřením se školní výkonnost stále nelepšila, na konci páté třídy byl hodnocen jednou dostatečnou z českého jazyka.

Z vyšetření:

přišel do poradny s matkou 3. 10. 2016. Během vyšetření dobře spolupracoval, na svoji situaci má náhled. Rád by nadále navštěvoval tuto třídu, má zde kamarády, školu má rád. Aktuálně je pro něj nejtěžší francouzština, kde místy odmítá pracovat, protože je látka příliš těžká. Při rozhovoru v poradně slibuje, že se bude doma víc učit a ve škole víc spolupracovat, nechce s tímto jazykem skončit. Matka si ovšem uvědomuje, že tyto sliby mohou mít jen krátkodobé trvání a že není schopna zajistit intenzivní doučování z tohoto jazyka. Aktuální výkon ve zkoušce čtení spadá opět až k spodní hranici pásma podprůměru (cca 35 slov za minutu), čtení bylo však tentokrát dost přesné. Reprodukce textu byla velmi dobrá, vnímá i podtext článku.

V diktátě se dopustil řady specifických i gramatických chyb, ze specifických jsou v popředí chyby v analýze slov, místy se objeví i chyba v měkčení. Část chyb má grafomotorický základ: záměna z-r, a-o. Písmo je málo úhledné, někdy i hůře čitelné. Ve školních sešitech je výkon podobný.

Ze speciálně pedagogických zkoušek přetrvává problém ve sluchové analýze a syntéze a v přesné artikulaci (nevysloví např. slovo „křečci“).

Závěr:

SPU – dyslexie, dysortografie i dysgrafie přetrvává. Potvrzuji, že žák má speciální vzdělávací potřeby. Toto potvrzení platí do 30. 6. 2018. IVP může třídní učitelka konzultovat s

Doporučení:

Pro školní speciálně pedagogickou péči (1x týdně 1 hodinu) doporučuji:

- nácvik sluchové analýzy a syntézy
- nácvik autodiktátu
- nácvik čtení pomocí materiálů pro dyslektiky
- pravidelnou konzultaci s matkou k metodice domácího procvičování

Pro individuální přístup ve vyučování doporučuji:

- benevolentní hodnocení specifických chyb, tj. opravovat, ale nepočítat do známky
- vedení k sebekontrolě případně k sebekontrolě s dopomocí
- nehodnotit úhlednost sešitů
- časté konzultace s matkou o domácí přípravě

- v případě pokračujícího nevhodného chování (šáskování, drzost, odmítání zadané práce apod.) doporučuji trojstrannou schůzku (matka, žák, vyučující), kde bude všem stranám vyjasněno, jak se má žák chovat a jaké má jeho chování důsledky
- pokud by do konce prvního čtvrtletí nedošlo ke zlepšení znalostí ve francouzštině, doporučuji osvobození od tohoto předmětu a jeho nahrazení speciálně pedagogickou péčí a pedagogickou intervencí v českém jazyce.

V Praze dne 3. 10. 2016

Informovaný souhlas

Žák nebo zákonný zástupce byl s výsledky vyšetření a s navrhovaným doporučením pro vzdělávání žáka osobně seznámen. Dále byl seznámen s dalšími postupy, které jsou nezbytné pro úpravy průběhu vzdělávání žáka, způsobem pro žáka nebo jeho zákonného zástupce srozumitelným.


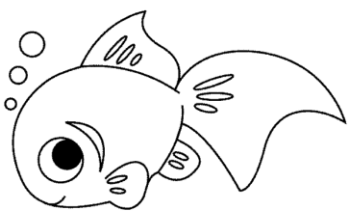
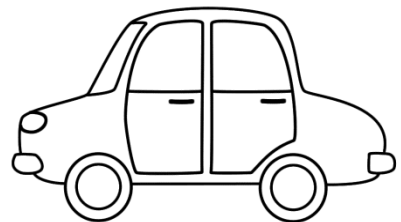
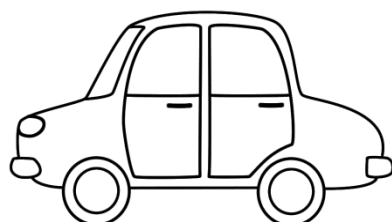

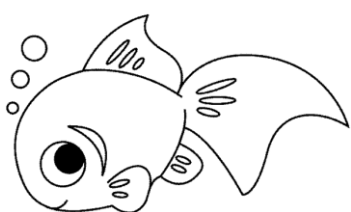
V Praze dne: _____
Datum


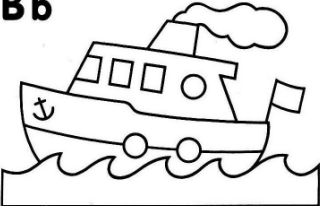
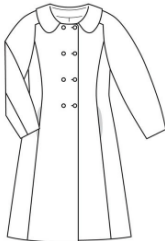
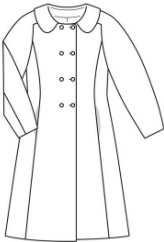
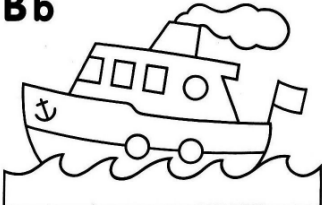

Podpis zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce

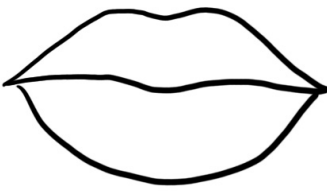

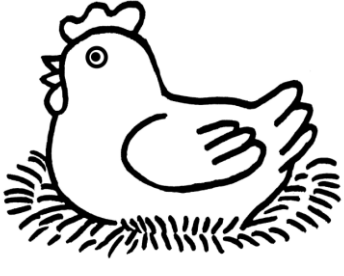
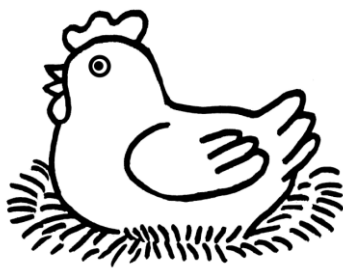

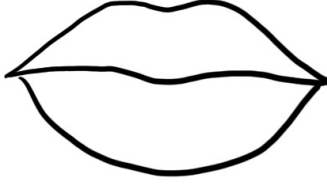
Poučení:

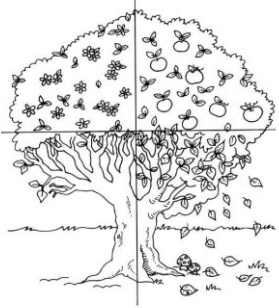





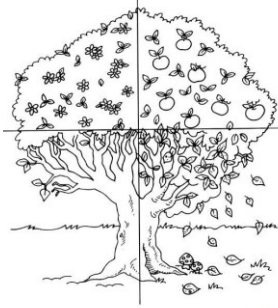

Žák nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel tuto zprávu školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o její revizi.

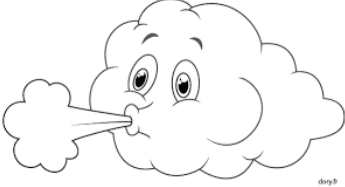




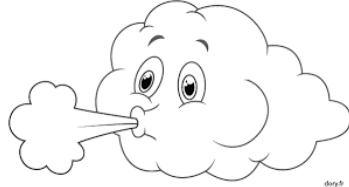
ANNEXE IV - JEU DE PINCES - RETROUVE LE GRAPHÈME DONNÉ

C	R	O	I	S	S	A	N	T	 OI	 OI
V	O	I	T	U	R	E	 OI	 OI		
P	O	I	S	S	O	N	 OI	 OI		
C	R	O	I	S	S	A	N	T		

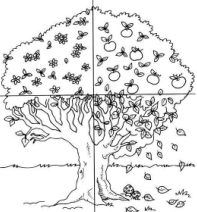



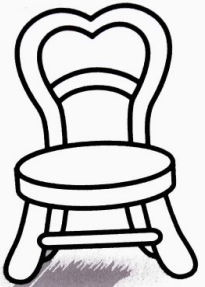

B	A	T	E	A	U	 EAU						
Bb  EAU												
M	A	N	T	E	A	U	 EAU					
 EAU												
G	Â	T	E	A	U	Bb  EAU						
 EAU												

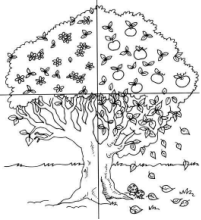



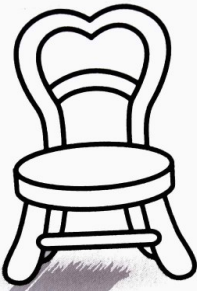

É	C	O	U	T	E	R	 OU						
 OU													
P	O	U	L	E	 OU								
 OU													
B	O	U	C	H	E	 OU							
 OU													

L	U	N	E	T	T	E	S		AI
							U		
J	U	P	E						U
			U						
S	A	I	S	O	N				AI
									

V	E	N	T		
					
EN				AN	
T	R	E	N	T	E
					
EN				EN	
O	R	A	N	G	E
					
AN				EN	

ANNEXE V - JEU DE PINCES - RETROUVE LE GRAPHÈME MANQUANT

 <p>S__SON</p>	 <p>JE V__S</p>								
<table border="1"> <tr> <td>IA</td> <td>AI</td> <td>I</td> <td>E</td> </tr> </table>	IA	AI	I	E	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>OU</td> <td>AI</td> <td>E</td> </tr> </table>	A	OU	AI	E
IA	AI	I	E						
A	OU	AI	E						
 <p>JE F__S DU SKI</p>	 <p>J'__ 10 ANS</p>								
<table border="1"> <tr> <td>E</td> <td>A</td> <td>EI</td> <td>AI</td> </tr> </table>	E	A	EI	AI	<table border="1"> <tr> <td>AI</td> <td>E</td> <td>AS</td> <td>A</td> </tr> </table>	AI	E	AS	A
E	A	EI	AI						
AI	E	AS	A						
 <p>CH__SE</p>	 <p>M__SON</p>								
<table border="1"> <tr> <td>OU</td> <td>A</td> <td>AI</td> <td>E</td> </tr> </table>	OU	A	AI	E	<table border="1"> <tr> <td>IE</td> <td>AI</td> <td>IA</td> <td>E</td> </tr> </table>	IE	AI	IA	E
OU	A	AI	E						
IE	AI	IA	E						

IA	AI	I	E	A	OU	AI	E
 <p>S__SON</p>				 <p>JE V__S</p>			
E	A	EI	AI	AI	E	AS	A
 <p>JE F__S DU SKI</p>				 <p>J'__ 10 ANS</p>			
OU	A	AI	E	IE	AI	IA	E
 <p>CH__SE</p>				 <p>M__SON</p>			

ANNEXE VI - LABYRINTHE

Lis et colorie des mots quand tu entends le /u/ de poulet.

Qui est-ce ?



jupe	coq	bouche	nous	poule
genou	jouer	mouche	stylo	bouger
trousse	animaux	marcher	fermer	rouge
poulet	ouvrir	vous	voir	loup
tu	pull	jouer	boire	tu

Écris les mots coloriés et souligne le son /u/.

(Vypiš vybarvená slova a zvýrazni písmena, která tvoří hlásku /u/.)

Dessine : poulet, genou, bouche, rouge, trousse

Lis et colorie des mots quand tu entends le /ʒ/ de girafe.



Qu'est-ce que c'est ?

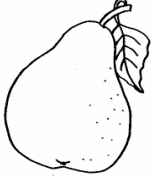








beige	poulet	fromage	chaise	chemise
bonjour	tigre	jupe	génial	bouger
jouer	gros	grand	stylo	jungle
bougie	règle	jongler	magie	manger
je	gentil	jus	golf	gastronomie

Écris les mots coloriés et souligne le son /ʒ/.

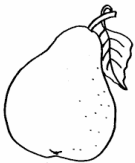

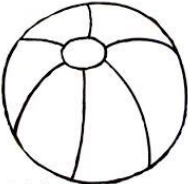





(Vypiš vybarvená slova a zvýrazni písmena, která tvoří hlásku /ʒ/.)

Dessine : jus, bougie, jupe, jongler, je





ANNEXE VII - JEU DE MÉMOIRE





	OI		AI	
CH		EAU		AIN
	U		OU	
ON		EN		




ANNEXE VIII - PEXETRIO





	PO <u>I</u> RE	O <u>I</u>		MO <u>U</u> TON
O <u>U</u>		JU <u>U</u> PE	U	
BA <u>LL</u> ON	O <u>N</u>		FRA <u>I</u> SE	AI
	CH <u>A</u> T	CH		CHAPE <u>AU</u>
E <u>AU</u>		SA <u>U</u> TER	AU	
OR <u>A</u> NGE	AN		DE <u>U</u> X	EU







ANNEXE IX - COMPOSE LE MOT

	C	H	I	E	N		C	H	A	T
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	T	O	R	T	U	E		O	I	S
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>




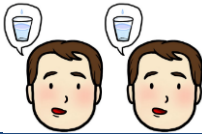
E	A	U		D	A	U	P	H	I	N
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	O	U	R	S		L	I	O	N	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





T	I	G	R	E		P	O	I	S	S
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O	N		C	H	E	V	A	L		P
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


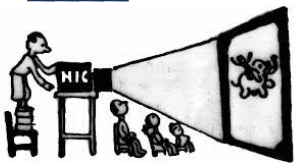




O	U	L	E		C	O	Q		V	A
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C	H	E		C	O	C	H	O	N	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>




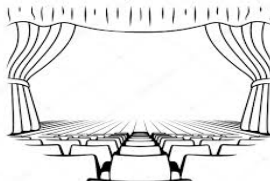


M	O	U	T	O	N		C	H	È	V
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
R	E	    	A	N	I	M	A	U	X	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANNEXE X - JEU DE PINCES - VERBES

J' ___ un frère et une sœur.		Tu ___ quelle âge?	
as	a	a	ai
vais	ai	vas	as
Il ___ mal à la tête. 		Nous _____ froid. 	
as	ai	allez	avez
ont	a	avons	allons
Vous _____ faim? 		Ils ___ soif. 	
allons	avons	font	vont
avez	allez	ont	sont

avez	allez	ont	sont
allons	avons	font	vont
Vous ____ faim? (avoir) 		Ils ____ soif. (avoir) 	
ont	a	avons	allons
as	ai	allez	avez
Il __ mal à la tête. (avoir) 		Nous ____ froid. (avoir) 	
vais	ai	vas	as
as	a	a	ai
J'__ un frère et une sœur. (avoir)		Tu __ quelle âge? (avoir)	

Je _____ au restaurant.		Tu _____ au cinéma ?	
			
vont	vais	vas	vont
vas	va	va	vais
Il _____ au zoo.		Nous _____ au théâtre.	
			
vas	vont	avons	allez
vais	va	allons	avez
Vous _____ à Paris ?		Ils _____ à l'école.	
			
allons	avons	vont	ont
avez	allez	font	sont

avez	allez	font	sont
allons	avons	vont	ont
Vous _____ à Paris ? 		Ils _____ à l'école. 	
vais	va	allons	avez
vas	vont	avons	allez
Il _____ au zoo. 		Nous _____ au théâtre. 	
vas	va	va	vais
vont	vais	vas	vont
Je _____ au restaurant. 		Tu _____ au cinéma ? 	

Liste d'images

Image I - Compréhension général de l'écrit, selon CECRL.....	38
Image II - Compréhension de l'écrit: s'informer et discuter, selon CECRL	38
Image III - Compréhension de l'écrit: Reconnaître des indices et faire des déductions, selon CECRL.....	39
Image IV - Fiche de travail	88
Image V - Jeu de pinces - Retrouve le graphème manquant.....	89
Image VI - Jeu de pinces - Désigne le graphème donné.....	90
Image VII - Jeu "J'ai...Qui a...?"	94
Image VIII - Planche de "G"	97
Image IX - Planche de "C"	97
Image X - Roue des sons	98
Image XI - Compteur des syllabes.....	99
Image XII - Référentiel des sons	100
Image XIII - Compose le mot	101
Image XIV - Jeu de pinces - verbes	105
Image XV - Jazyky bez bariér - explore les mots.....	110
Image XVI - Jazyky bez bariér - détruis et reconstruis les mots	110
Image XVII - Jazyky bez bariér - écris les mots.....	111
Image XVIII - Jazyky bez bariér - colorie les mots.....	112
Image XIX - Quizlet - Test généré	114
Image XX - Quizlet - Jeu d'association	115
Image XXI - Quizlet - Jeu de gravité.....	116